

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Lenka Josífková

Komunikace v mateřské škole: vybrané komunikační situace

Communication in Kindergarten: Selected Communicative Situations

Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za její vedení, za poskytnuté rady, cenné připomínky a ochotu a trpělivost během přípravy i psaní této práce. Děkuji také mateřským školám za to, že mi umožnily získat materiál pro výzkum. Díky patří také všem rodičům, jejichž děti se výzkumu účastnily.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

podpis

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá komunikací v mateřské škole ve vybraných komunikačních situacích. První část práce definuje základní pojmy a na základě odborné literatury shrnuje dosavadní poznatky o předškolním vzdělávání a psychickém a jazykovém vývoji dítěte předškolního věku. Zaměřuje se také na faktory ovlivňující osvojování, řeč orientovanou na dítě a pedagogickou komunikaci.

V druhé části práce jsou charakterizovány komunikační situace a je kvalitativně analyzován sebraný materiál – videonahrávky vybraných komunikačních situací. Nahrávání probíhalo po předchozí domluvě ve dvou mateřských školách. Nahrávky byly přepsány především podle manuálu pro přepisovatele pro korpus DIALOG, systém byl ovšem pro potřeby práce v některých aspektech upraven. Analýza se zaměřuje na charakter pedagogické komunikace v mateřské škole. Poznatky jsou srovnávány s dosavadními výsledky výzkumů v této oblasti.

Klíčová slova

komunikace, pedagogická komunikace, osvojování jazyka, řeč orientovaná na dítě, mateřská škola

Abstract

This diploma thesis deals with communication in kindergarten in selected communicative situations. The first part defines basic theoretical terms and, based on previous research, summarizes findings about pre-school education and mental and language development in pre-school children. The thesis also explains factors that influence language acquisition, child directed speech and pedagogical communication.

The second part's main focus lies in describing communicative situations and in qualitative analysis of the acquired data – video recordings of selected communicative situation. The process of recording took place after previous agreement with two kindergartens. The recordings were transcribed according to the modified manual for the DIALOG database. The analysis is focused on the nature of the pedagogical communication in kindergarten. Our findings were compared to previous research results.

Keywords

communication, pedagogical communication, language acquisition, child directed speech, kindergarten

Obsah

Úvod	9
1. Vymezení základních pojmů	10
2. Předškolní výchova a vzdělávání	13
2.1 Rámcový vzdělávací program	14
2.2 Alternativní školy	15
2.2.1 Výchovný systém Montessori	15
3. Vývoj dítěte předškolního věku	17
3.1 Vymezení předškolního věku	17
3.2 Psychický vývoj	17
3.2.1 Vývoj motoriky	18
3.2.2 Emoční a sociální vývoj	18
3.2.3 Morální vývoj	22
3.2.4 Kognitivní vývoj	23
4. Osvojování jazyka v předškolním období	27
4.1 Periodizace vývoje	27
4.2 Obecná charakteristika jazykového vývoje v předškolním období	27
4.3 Vývoj z hlediska jazykových rovin	28
4.3.1 Foneticko-fonologická rovina	29
4.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina	31
4.3.3 Lexikálně-sémantická rovina	33
4.3.4 Pragmatická rovina	35
4.3.5 Neverbální komunikační prostředky	39
4.4 Osvojování komunikační kompetence	39
4.5 Komunikace v RVP PV	39
4.6 Dva vybrané problémy dětské komunikace	42
4.6.1 Komunikace mezi dětmi	43
4.6.2 Bilingvismus	43
5. Faktory ovlivňující osvojování, input, řeč orientovaná na dítě	45
5.1 Faktory ovlivňující osvojování	45
5.2 Input	46

5.3 Řeč orientovaná na dítě	47
6. Pedagogická komunikace, řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě a „školní jazyk“ ve vztahu ke školní připravenosti	53
6.1 Pedagogická komunikace	53
6.2 Pedagogická komunikace z perspektivy žáků	57
7. Dosavadní výzkumy komunikace v mateřských školách	61
8. Analýza pořízených nahrávek	63
8.1 Metody	63
8.1.1 Metoda sběru dat	63
8.1.2 Metoda přepisu dat	65
8.1.3 Metoda analýzy dat	67
8.2 Charakteristika vybraných MŠ	67
8.3 Vybrané komunikační situace a jejich celková charakteristika	68
8.3.1 Ranní kruh	69
8.3.2 Dopolední výuka	72
8.3.2.1 Učitelské otázky v dopolední výuce	72
8.3.3 Cvičení a hra	76
8.3.4 Cíle	77
8.4 Účast dětí v dialogu ve všech komunikačních situacích	78
8.5 Pedagogická komunikace v mateřské škole	80
8.5.1 Účastníci komunikace	80
8.5.2 Analýza vybraných prostředků navazování a udržování kontaktu	82
8.5.3 Prostředky udržování kontaktu	84
8.5.4 Vliv přítomnosti dvou učitelek ve třídě na podobu komunikace	86
8.5.5 Výměna informací	90
8.5.6 Verbální a neverbální prostředky	94
8.5.7 Pravidla	95
8.6 Vedení dialogu	97
8.6.1 MŠ A	99
8.6.1.1 Ranní kruh	99
8.6.1.2 Dopolední vyučování	103
8.6.1.3 Cvičení a hra	105
8.6.4 MŠ B	105

8.7 Vybrané jevy <i>školního jazyka</i> z hlediska jazykových rovin	113
8.7.1 Morfologicko-syntaktická rovina	113
8.7.2 Lexikálně sémantická rovina	115
8.7.3 Foneticko-fonologická rovina	120
9. Porovnání dvou MŠ	124
10. Závěry	125
Literatura	127
Seznam příloh	135

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na komunikaci v mateřských školách v konkrétních komunikačních situacích. Podnětem pro volbu tématu se stala otázka pokládaná odborné literatuře, jakým způsobem probíhá reálná komunikace v mateřské škole (Průcha 2009 a 2011).

V úvodní kapitole (1) jsou vysvětleny pojmy, se kterými pracujeme. V teoretické části se věnujeme předškolní výchově a vzdělávání (2), vymezujeme předškolní věk (3.1) a popisujeme psychický (3.2) a jazykový vývoj dítěte (4) spolu s tím, jak jej reflektuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2016) (4.5). Věnujeme se také faktorům ovlivňujícím osvojování jazyka dítětem (5.1) a problematice řeči orientované na dítě (5.2). V závěru teoretické části charakterizujeme pedagogickou komunikaci (6), která je východiskem pro analytickou část práce (8).

V analýze se zaměřujeme na celkovou charakteristiku vybraných komunikačních situací – ranního kruhu (8.3.1), dopoledního vyučování (8.3.2) a cvičení a hry (8.3.3). Poté popisujeme jednotlivé aspekty pedagogické komunikace (8.5). Detailněji se věnujeme vedení dialogu (8.6) a některým prostředkům navazování a udržování kontaktu (8.5.2). Výběrově ukazujeme také některé jevy jednotlivých jazykových rovin související s tzv. školním jazykem (8.7).

Naším cílem je popsat a obecně charakterizovat komunikaci v mateřské škole probíhající mezi dětmi a učitelkou ve vybraných situacích, najít její specifika a formulovat rysy pedagogické komunikace v mateřské škole.

Ve dvou vybraných mateřských školách jsme po domluvě s vedením a získání informovaných souhlasů vedení, vyučujících i rodičů dětí nejprve provedli pozorování a posléze jsme natáčeli na videokameru. Pořídili jsme deset nahrávek o celkové délce sto padesát jedna minut. Získaný materiál přepisujeme a následně analyzujeme. Metodologicky při přepisu vycházíme z konverzační analýzy. Základním zdrojem pro nás je manuál pro přepisovatele pro korpus DIALOG (Kaderka, Svobodová 2006), který ovšem pro potřeby práce upravujeme. Ve vlastní analýze postupujeme především kvalitativně. V závěru práce (9) shrnujeme rozdíly mezi sledovanými mateřskými školami a formulujeme závěry (10).

1. Vymezení základních pojmů

Mezilidská **komunikace** je velmi složitým a komplexním jevem, kterým se zabývá mnoho vědeckých disciplín, i proto je těžké ji jednotně definovat. Podle Vybírala (2005: 20) je možné komunikaci zkoumat z mnoha úhlů pohledu. Definice, která by zahrnovala všechny její aspekty a roviny významu, není možná. V této práci komunikaci chápeme jako sociální interakci, v užším slova smyslu jazykové jednání (resp. chování), ve kterém je určitým způsobem přenášena informace od mluvčího (zdroje informace) k adresátovi, který ji nějak zpracovává (Nekula in Encyklopedický slovník češtiny 2002: 219). Podrobnější přehled různých přístupů podává Nebeská (1992: 33). Zůstává při tom na poli psycholingvistiky a dochází k závěru, že kompromisním řešením množství přístupů je vycházet ze základního modelu komunikace, na jehož podkladě lze vysvětlit produkci a recepci jako individuální kognitivní procesy, a zároveň se věnovat společenské povaze komunikace a činitelům řečové komunikace (situačním, mentálním, jazykovým či komunikačním normám). Výsledným produktem komunikace je **komunikát**. Komunikaci a komunikát chápeme jako širší než strukturně vymezené pojmy jazyk a text, které nezahrnují neverbální aj. prostředky (Nekula 2002: 2019). Pokud se zaměříme na způsob, jakým děti komunikují, hovoříme o **dětské komunikaci**. Zvláště se věnujeme **pedagogické komunikaci** (kap. 6) probíhající ve specifické pedagogické **komunikační situaci**.

Komunikační situaci (dále KS) popisuje v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (2012–2017)¹ Hirschová jako „soubor okolností, za nichž a v nichž se odehrává řečová činnost (komunikace, řečové jednání, jazyková interakce) a které tuto činnost spoluvytvářejí a ovlivňují“. Různé přístupy se mohou lišit v tom, v jak širokém kontextu o ní uvažují či do jaké míry na ni nahlízejí jako na typizovanou. Zpravidla jsou charakteristiky KS popisovány na ose mezi dvojicemi rysů: verbální – neverbální, interpersonální – masová, veřejná – soukromá, institucionální – neinstitucionální, psaná – mluvená, v jednom kódu – více než v jednom kódu aj. (tamtéž). KS je vymezena tím, v jakém prostředí se komunikace odehrává, má své časové a prostorové charakteristiky a v neposlední řadě vlastní jazykový kontext. KS je také „charakterizována osobami

¹ Dostupné online z

<https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKA%C4%8CN%C3%8D%20SITUACE>.

komunikantů, jejich rolemi a vzájemnými vztahy v dané komunikační události, tedy např. jejich věkem, vzděláním, pohlavím, sociálním postavením, pozicí v relevantní instituci, známostí či neznámostí apod.“ (tamtéž). Dále si lze všimnout toho, jaká zprostředkující technická zařízení jsou používána. Hirschová (tamtéž) uvádí, že především profesně a institucionálně ukotvené KS se vyznačují vysokou mírou typizace a prediktability. Typ KS se všemi jeho charakteristikami působí na výběr prostředků mluvicích a na celkový průběh komunikační události. (Námi zkoumané KS viz oddíl 8.3.)

Komunikační kompetenci chápeme jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit i účast druhých na nich“ (Šebesta 1999: 60). Předpoklady, o nichž Šebesta píše, zahrnují ovládnutí jazyka, interakční dovednosti a kulturní znalosti (tamtéž, srov. též Průcha 2011: 111–113). Průcha (2011: 113) upozorňuje na to, že v pedagogické teorii je komunikační kompetence vnímána odlišně: „ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky“ (Průcha 2011: 112). Domníváme se, že tato otázka je součástí teoretické diskuse o faktorech, které ovlivňují osvojování jazyka – zda se osvojování komunikační kompetence děje spontánně, nebo působením okolí dítěte, a jakou roli v tomto procesu má škola.

S určitou nejednotností se setkáváme v názvu disciplíny **osvojování jazyka dítětem**. Užívanými termíny je také akvizice nebo učení/učení se. Zatímco **osvojování** je pokládáno za spontánní přirozený proces, **učení** je chápáno spíše jako řízené. **Akvizice** bývá užívána především v souvislosti s generativní a nativistickou teorií. V této práci zůstáváme u pojmu **osvojování**. Ne vždy je také v odborné literatuře důsledně zacházeno s pojmy **jazyk**, **řeč**. Může to být jednak tím, že řada autorů nepatří mezi lingvisty, jednak tím, že vždy nemůžeme přesně určit, zda je zkoumaný jev součástí systému (jazyka – langue), či dětského projevu (řeči – parole). (Saicová Římalová 2013: 13)

V této práci jsme zvolili označení osvojování jazyka dítětem, v některých kapitolách hovoříme o dětské řeči. **Dětská řeč** je zde chápána jako verbální projev dítěte. Řeč orientovaná na dítě je chápána jako projev dospělých (viz kapitola o řeči orientované na dítě 5.3).

Pojem ***narušená komunikační schopnost*** přebíráme od Lechty (2003) a chápeme ho v souladu s jeho definicí. Při definování vychází z komunikačního záměru jedince: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ (Lechta 2003: 17) Lechta nepopisuje nedostatky systému, ale ty vady či poruchy, které „vznikají při individuálním osvojování a používání jazyka (...)“ (2003: 18). Narušenou komunikační schopnost lze třídit podle řady hledisek, např. vzniku, trvalosti, rozsahu, postižené oblasti a dalších. Jejich přehled je uveden v citované práci nebo i v pracích dřívějších (např. 1990). Lechta také uvádí (2003: 19), že to, co je vnímáno jako rušení, je ovlivněno nejen objektivními, ale i subjektivními faktory.

Slančová ve své práci (1999) pracuje s pojmem ***registr***. Shrnuje dosavadní chápání registru v domácí i zahraniční literatuře a následně ho vysvětluje jako „situačně podmíněný způsob jazykového projevu, spjatý s konkrétním druhem společné činnosti lidí“ (Slančová 1999: 61).

Chápe ho jako druh sociolektu, jinými slovy jako „způsob fungování jistého jazyka v závislosti na charakteru činnosti a sociálního prostředí“ (tamtéž). Registr je v různé míře strukturovaný. Vzhledem k blízkým pojmům *slang*, *profesní mluva*, *argot* je *registr* obecnější, není však tolik abstraktní jako pojem *funkční styl*. Registr prostupuje variety národního jazyka. Lze ho charakterizovat na třech rovinách: situačně, podle kódu nebo na základě souboru jazykových prostředků, které jsou společně a pravidelně užívány v daných komunikačních situacích (přičemž je lze popisovat kvalitativně nebo kvantitativně). Komplexně ho lze také popsat pomocí prostředků jednotlivých jazykových rovin (Slančová 1999: 61–62).

Je také užitečné vymezit ***schopnost*** a ***dovednost***. Čáp a Mareš (2001: 152–153) schopnosti definují jako vlastnosti, které umožňují, aby si jedinec osvojil určité činnosti a dobře je vykonával, lze odlišit jejich druhy (např. verbální, numerické, prostorové, paměťové, percepční, sportovní aj.). I když autoři upozorňují na to, že to jsou velmi blízké pojmy, lze je rozlišit podle míry obecnosti a proměnlivosti. Dovednosti jsou konkrétnější, jejich osvojení závisí na schopnostech a jsou mnohem více upevňovány cvikem a praxí, jejich rozvoj může vést i k rozvoji související schopnosti, naopak pokud jsou dané činnosti zanedbávány, dovednosti se spíše vytrácejí.

2. Předškolní výchova a vzdělávání

Vzhledem k tomu, že se v naší práci věnujeme komunikačním situacím specificky ukotveným v prostředí mateřských škol (dále také MŠ), pokládáme za užitečné stručně představit současnou podobu předškolního vzdělávání, jak je upravena legislativně a v kurikulárních dokumentech. V tomto kontextu se zaměříme na komunikační kompetenci a vzdělávací oblasti spojené s rozvojem řeči jako na cíle a obsahy, které dávají výuce konkrétní podobu.

Legislativně je systém vzdělávání v České republice pokryt školským zákonem č. 561/2004 Sb.² a na něj navazujícími vyhláškami MŠMT č. 14/2005 Sb.³ (upravenou celkem po čtvrté vyhláškou č. 280/2016 Sb.⁴). Stav vzdělávání kontroluje Česká školní inspekce.

Předškolní vzdělávací systém je institucionálně zabezpečován mateřskými školami⁵. Celý vzdělávací systém, včetně předškolního⁶, prošel v posledních desetiletích velkými změnami.

Po roce 1989 se rozvíjely i u nás konvergentní⁷ směry zaměřené na osobnost dítěte a se silícím důrazem na individualizovaný přístup (Oprailová, 2001: 130–131). Pupala (2001) též popisuje klíčové proměny epistemologické koncepce. Jednostrannost empirismu a racionalismu je podle něj překonána v pedagogice personálním (osobnostním) a sociálním konstruktivismem.

Průcha (1999) a Walterová a kol. (1997) popisují další zásadní vliv na proměnu školství, a to zavádění evropské dimenze. To se projevuje na všech úrovních vzdělávacího systému, od spolupráce mezi jednotlivými školami a asociacemi (i mezinárodními) až po sjednocování modelů učitelské přípravy a kurikula. Žáci mají být vychováváni k hodnotám evropské kultury vycházejícím z antiky a z křesťanství. Tato evropská dimenze je formulována ve vzdělávacích programech ve třech liniích: ideál politickoekonomického společenství (směřující

² Dostupné online na webových stránkách MŠMT.

³ Dostupné online na webových stránkách MŠMT.

⁴ Dostupné online na webových stránkách MŠMT.

⁵ Předškolní vzdělávání může dítě absolvovat i v tzv. přípravných třídách při základních školách.

⁶ Také elementární či preprimární.

⁷ Konvergentní směry se snaží přihlížet k potřebám žáka, jeho vývojovým možnostem a omezením, je v nich dáván prostor žákovi, aby se vyjádřil a projevil, zdůrazňují individuální přístup (Oprailová 2001: 131)

k integraci Evropy), ideál humanitní a perspektiva internacionality. (Walterová a kol. 1997: 132)

V tomto duchu proběhla kurikulární reforma a cíle a záměry této pedagogiky byly formulovány též v Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílé knize) (Opravilová 2001: 138). Vlastní kurikulární dokumenty jsou na státní úrovni dva. Jedná se o *Národní program vzdělávání ČR* (dále NPV (2002)) a *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV (2016)), který vešel v platnost v lednu 2005.

2.1 Rámcový vzdělávací program

RVP PV byl v průběhu posledních let několikrát upravován. Poslední úprava je účinná od února 2017 a školy mají povinnost upravit své školní vzdělávací programy do září 2017 (RVP PV 2016: 6). RVP PV (2016: 5) „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“. Kromě základních principů vzdělávání a jeho organizace jsou v něm uvedeny cíle a obsah.

Systém vzdělávacích cílů je koncipován na dvou úrovních. Na obecné úrovni jsou stanoveny tři rámcové cíle (záměry)⁸ a jim odpovídá pět klíčových kompetencí⁹. Na oblastní úrovni jsou určeny dílčí cíle v pěti oblastech¹⁰ a z nich plynoucí dílčí výstupy.

Obsah v podobě učiva není rozdělen pro věkové kategorie, ale je popsán jako soudržný celek, jenž je členěn do interakčních oblastí, které jsou chápány pedocentricky¹¹. V rámci každé oblasti jsou definovány konkrétní dílčí cíle, vzdělávací nabídka (tj. učivo) a očekávané výstupy a případná rizika (tedy to, co „ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele“).

⁸ 1. rozvíjení dítěte a jeho učení, 2. osvojení hodnot, 3. získání osobnostních postojů

⁹ 1. k. k učení, k. k řešení problémů, 3. k. komunikativní, 4. k. sociální a personální, 5. k. činnostní a občanské

¹⁰ 1. Dítě a jeho tělo (o. biologická), 2. Dítě a jeho psychika (o. psychologická), 3. Dítě a ten druhý (o. interpersonální), 5. Dítě a společnost (o. sociálně-kulturní) a 6. Dítě a svět (o. environmentální).

¹¹ Pedocentrické zaměření vzdělávání a výchovy chápe Opravilová (2001: 130) jako protějšek „jednostranného určování cílů výchovy společností“. Toto pojetí podle autorky vychází z rousseauovské tradice přirozené výchovy, jejíž cíle jsou odvozené z vnitřních podmínek vývoje dítěte.

2.2 Alternativní školy

Podle Bytešníkové (2007: 45) jednotný kurikulární dokument sjednocuje podobu školství na území celé republiky, na druhou stranu je formulován dostatečně volně proto, aby nabídka vzdělávání mohla být velmi různorodá. Opravilová (2001: 137) také uvádí, že osobnostní orientace dává koncepcím výchovné práce široký prostor pro alternativnost. Mezi tzv. alternativní školy patří např. program Montessori, Daltonská škola či Waldorfská škola. Dále se můžeme setkat s programy Začít spolu, Zdravá škola, Integrovaná tematická výuka nebo Lesní škola (Opravilová 2001: 137, též Bytešníková 2012: 97–113).

V našem výzkumu jsme pracovali s různými typy MŠ, o jejich specifikách bude pojednáno v analytické části práce. Krátce shrnujeme základní východiska montessoriovské pedagogiky, jejíž prvky jsme ve filozofii MŠ (MŠ B) zaznamenali jako nejvýraznější.

2.2.1 Výchovný systém Montessori

Reformní montessori pedagogika (také výchovný systém) vychází z předpokladu, že dětský svět je odlišný od světa dospělých. Dospělý (vychovatel) by se měl snažit dětský svět pochopit a respektovat ho. (Opravilová 2001: 126). Systém vychází z podnětů italské lékařky M. Montessoriové, která je ve svém přístupu považována za zástupkyni krajního pedocentrismu (Bytešníková 2012: 104, též Hrdličková 2004). K hlavním pilířům této pedagogiky patří respektování svobody dítěte. Dítě se ale zároveň učí zodpovědnosti za své jednání a rozhodování. Dalším pilířem je princip polarizace, tj. dítě je schopné dlouhého soustředění a zaujetí, pokud se zabývá činností, která ho zajímá a baví, k tomu je třeba vytvořit podnětné prostředí a nabídnout mu rozumně organizovanou činnost. (Bytešníková 2012: 105)

Programy pro předškolní děti jsou zaměřeny na výtvarné, hudební a pohybové aktivity a zároveň navazují na program pro batolata, v nichž se pracovníci soustředí na rozvoj jemné motoriky, koordinaci ruky, senzorické aktivity a rozvoj řečových dovedností. Vývoj dítěte je rozdělen na „senzitivní fáze“, ve kterých je dítě vyladěno na vnímání určitých jevů vnější reality. Předškolní období spadá do první fáze, která trvá od narození až do šesti let. Zatímco v jeho první polovině se

soustředí na rozvoj pohybu, řádu a řeči, v druhé polovině je klíčový vývoj sebeuvědomování vlivem vlastní činnosti, osvojování si motorických dovedností a jazyka. Důležitý je také smyslový vývoj. (Bytešníková 2012: 104–108, též Zelinková 1997)

Komunikace v programech vytvořených na jejím základě je ovšem určitým způsobem specifická. Na rozdíl od „tradiční“ pedagogiky, je pedagog rovnocenným partnerem, který má pro děti vytvořit adekvátní prostředí, nabídnout jim vhodný materiál a pomoc při tom, když plní vlastní „stavební plán“. Pracuje se se speciálně vytvořenými pomůckami, díky kterým dítě smyslově zažívá nové jevy. Primární je tedy zkušenost, realizace konkrétního úkolu s předměty a materiály, a teprve potom pojmenovávání. Pedagog má být asistentem, který uvede dítě do práce, která je rozčleněna na menší kroky tak, aby je dítě mohlo samostatně zvládnout. Pedagog dítěti pomáhá vybrat adekvátní cíl činnosti. Pomůcky jsou používány také k rozvoji komunikační kompetence (barevné, hmatové nebo termické destičky, smrková či barevná písmena a čísla, puzzle, farma, krabičky s kartičkami a názvy předmětů aj.). Děti mívají svůj individuální výchovně vzdělávací plán, který mají zodpovědně plnit a v němž je sledován vývoj. Častá je práce na projektech. V MŠ, které vytvářejí montessori program, je i na rozdíl od státních „tradičních“ MŠ jinak uspořádaný prostor (např. rozdělení do oblastí praktický život, matematika, senzorický materiál, kosmická výchova a jazyk) a rozvrh dne (zařazení aktivit a kroužků). (Bytešníková 2012: 104–108, též Zelinková 1997)

Je ovšem třeba doplnit, že takto podaný přehled popisuje program vycházející z montessori pedagogiky v „čisté podobě“. Mnoho školek v současné době přejímá v různé míře odlišné prvky reformních systémů a kombinuje je.

3. Vývoj dítěte předškolního věku

V této kapitole se zaměřujeme na vývoj dítěte předškolního věku. Nejprve vymezujeme předškolní věk a popisujeme základní charakteristiky předškolního dítěte z hlediska vývojové psychologie, poté navazujeme kapitolou o osvojování jazyka v předškolním období.

3.1 Vymezení předškolního věku

Předškolní období nebo také *druhé dětství* (Příhoda 1967) či *věk hry* (Vágnerová 2012) je etapa trvající od třetího do šestého až sedmého roku dítěte. Zatímco začátek období je dán biopsychologickým vývojem dítěte,¹² jeho konec určuje navíc také významná sociální událost, nástup dítěte do školy (Šulová 2004: 66).

3.2 Psychický vývoj

Psychický vývoj definuje Vágnerová (2012: 11) jako „proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci, která se projeví v rámci celé osobnosti. Zahrnuje kvantitativní i kvalitativní změny, nárůst i úbytek různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule i formou vývojových skoků“. Součástí psychického vývoje je biosociální vývoj, vývoj kognitivních funkcí, vývoj motivačně emoční složky a psychosociální vývoj (tamtéž). Vágnerová vychází z předpokladu, že určujícími faktory pro vývoj dítěte jsou vrozené dispozice v individuálně specifické interakci s různými vlivy prostředí.

V oboru vývojové psychologie se můžeme setkat s různými teoriemi, které pracují i s různými periodizacemi. Jejich přehled podávají Vágnerová (2012), Langmeier s Krejčířovou (1998) nebo také Šimíčková Čížková (2005 a 2010). V této práci vycházíme z Příhodovy periodizace (podle Šimíčkové Čížkové 2005: 20), užívá

¹² Plevová (2005) píše, že počáteční i koncové rozmezí předškolního období je dáno novým sociálním zařazením dítěte, tedy vstupem do mateřské školy a vstupem do základní školy. Vágnerová (2012) se Šulovou (2004) ovšem říkají, že začátek je vymezen vnitřními vývojovými charakteristikami dítěte spíše než vnější (sociální) událostí. Děti nastupují do MŠ v různém věku a až do 1. 9. 2017 dítě nemusí předškolní vzdělávání vůbec absolvovat. Vnitřní (biopsychologické) kritérium začátku období se nám i proto jeví jako vhodnější.

ho také Vágnerová (2012), z takového pojetí vychází i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2016).

3.2.1 Vývoj motoriky

Šulová (2004: 66, též Plevová 2005: 68) uvádí, že v tomto období se výrazně mění tělesná konstituce dítěte. Dítě vyrostne až o sedm centimetrů, přibírá na váze, prodlužují se mu končetiny a vyrovnávají se disproporce mezi tělem a hlavou. Pokračuje osifikace kostí, po šestém roce se dovršuje vývoj kostí ruky, což je velmi důležité pro rozvoj jemné motoriky. Dítě je schopné manipulovat s různými předměty – s příborem, hračkami a s nůžkami či tužkou, s čímž souvisí i rozvoj kresby a výtvarných projevů v tomto období. Zdokonalují se také pohybové funkce a zvyšuje se kvalita koordinace. Podle Šulové (2004: 67) je dítě hbitější a elegantnější, je schopné koordinačně náročných pohybů, může začít rozvíjet určitý sport a zdokonaluje se v sebeobsluze. Dítě je celkově hodně aktivní, většina jeho her zahrnuje pohyb. Rozvoj jemné i hrubé motoriky ovšem závisí také na podmínkách, ve kterých se dítě nachází, a na možnostech pohybu, procvičování a také podnětech k rozvíjení těchto schopností (tamtéž).

3.2.2 Emoční a sociální vývoj

Šulová (2004: 71) uvádí, že vedle neustálé potřeby být aktivní (motoricky i verbálně) a iniciativní má dítě potřebu stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Teprve v jistém zázemí se dítě může odpoutávat, experimentovat a zkoumat okolní svět.

Podle Vágnerové (2012: 218) emoční prožívání dítěte je oproti batolecímu věku stabilnější a vyrovnanější. Dítě je spíše pozitivně laděno, a i když přetrvávají silné negativní emoční reakce (vyjádření vzteku a zlosti), dá se říci, že spíše ubývají, dítě se dovede s nespokojeností lépe vyrovnávat a dokáže ji vyjádřit i jiným způsobem. Začíná hledat příčinné souvislosti vedoucí ke svým pocitům, což závisí na zrání CNS a kognitivním rozvoji. Jeho emoce jsou však stále velmi intenzivní, rychle se mohou střídát, jejich prožitky jsou vázány především na aktuální situaci. Teprve postupně se rozvíjí emoční paměť (tamtéž).

Po čtvrtém roce pomalu ustupuje strach z neznámého prostředí, především u starších předškoláků jsou některé projevy strachu závislé na rozvoji představivosti, děti prožívají strach z fantastických bytostí (Plevová 2005: 71). Rozvíjí se také smysl pro humor, děti mezi sebou sdílejí legraci, navzájem se baví různými vtipy (tamtéž). S kognitivním vývojem také souvisí to, že dítě se dokáže na něco těšit, jak ale dodává Vágnerová (2012: 219), anticipace má i svou negativní stránku. Rozvíjí se estetický cit, poznávací city (radost z poznávání, nové činnosti) a také emoční inteligence (Plevová 2005: 71).

Vágnerová (2012: 219–221) popisuje, že dítě už umí částečně ovládat své emoce, lépe chápe jejich význam a také víc rozumí pocitům druhých lidí. Orientace v emocích jiných lidí je ale dovršena až na konci tohoto období, kdy dojde k propojení komplexu zkušeností s vlastním prožíváním a znalosti chování druhých. Až po pátém roce si začínají uvědomovat komplexnější emoce, a teprve v šestém roce dítě chápe, že lidé mohou prožívat ambivalentně.

Jak píše Šulová (2004: 71), jednou z významných potřeb dítěte je seberealizace. S touto potřebou souvisí také vůle, která je v předškolním období kolísavá, je často stimulovaná blízkými cíli spojenými s uspokojením konkrétní potřeby. Dítě výrazně motivuje i kolektiv. Vůle dítěte je tedy podmíněna situačně, dalším stimulem mohou být potřeba být akceptován nebo také imaginace dítěte. Vágnerová (2012: 208–214) rozvoj volných schopností zařazuje do komplexního vývoje exekutivních funkcí a autoregulace. S celkovým vývojem emocí souvisí také rozvoj sebehodnotících emocí, uvědomování si sebe sama a své osobnosti. Předškolní dítě může prožívat hrdost, ale pocity, které má ke své osobě, mohou být i negativní, dítě může silně prožívat také pocity viny a zahanbení.

Citová rovnováha dítěte je určována do velké míry chováním blízkých k němu i k sobě navzájem (Vágnerová 2012: 223). Veškerý emoční vývoj závisí na individuálních předpokladech dítěte (temperamentu, inteligenci), ale také na sociálním prostředí, neboť rozvíjení vyšších emocí je z velké části výsledkem sociálního učení. (Plevová 2005: 72)

Sebepojetí (neboli obraz „Já“) má v prožívání jednotící úlohu. Sebepojetí má kromě složky emoční také složku kognitivní (obsah a struktura „Já“) a konativní (motivační a seberegulační funkce). V raném věku dítě patrně získává informace o světě i o sobě samém skrze chování okolí, především rodičů, k ostatním lidem,

k institucím, k hodnotám a k němu samému (Šulová 2004: 97). Kotásková na základě longitudinálních výzkumů ovšem říká, že už šestileté dítě má určitou prezenci sebe samého, která je nezávislá na tom, jaký obraz si dítě o sobě vytvoří na základě toho, jak je viděno rodiči (tamtéž). Podle Kotáskové (1987, cit. podle Šulové 2004: 97) je však také zjevný fakt, že negativní okolnosti raného sebezpojetí a vytvoření negativní motivace jedince celoživotně ovlivňují.

Šulová (2004: 75) dále píše, že předškolní období je důležité i v oblasti utváření pohlavní identity dítěte. Děti si silněji uvědomují rozdíl mezi pohlavími, mají zájem o vlastní tělo, o své pohlavní orgány a mají zájem poznávat pohlaví opačné. Dítě vnímá v tomto ohledu chování rodičů, jejich vzájemný vztah a jejich mužské a ženské role. Právě interakce rodičů obou pohlaví je důležitým prvkem formování a také emočního i kognitivního přijetí vlastní pohlavní identity. Podle Vágnerové (2012: 250) si děti rozdílů mezi pohlavími, fyzických i genderových rolí, začínají všimnat ve třech letech, ale teprve postupně ve čtvrtém roce si uvědomují jejich stálost a v pěti letech pochopí, že jejich identita zůstává neměnná, i když jsou v různých situacích, např. i v rolové hře. Espiau (2003) zkoumá při formování pohlavní identity také zásadní roli sourozenců.

Vágnerová (2012: 223–230) popisuje též sociální vývoj dítěte v předškolním období. Důležitým předpokladem pro to, aby se dítě mohlo adaptovat na nové prostředí, navazovat nové vztahy a přijímat nové sociální role, je opět jistota a stabilita, kterou je vědomí rodinné identity. Rodina je základní sociální skupinou. Rodiče představují autoritu, vzor a jistotu. Dítě se s nimi identifikuje často prostřednictvím hry, dítě tak symbolicky anticipuje role a zároveň díky symboličnosti hry se může rodič dítěti lépe přiblížit z pozice, která je pro něj srozumitelnější. Vyvíjí se vztahy s rodiči i vnímání pozice dítěte v rodině (ze strany rodičů i dítěte). Významnou roli hrají sourozenecké vztahy. Šulová (2004: 76) se věnuje také vazbě předškoláka k prarodičům.

Podle Vágnerové (2012: 223) se socializace nyní výrazněji uskutečňuje mimo rodinné prostředí. Dítě se připravuje na život ve společnosti. Socializace a individuace¹³, dva základní procesy rozvoje osobnosti, probíhají právě v

¹³ Socializaci chápeme podle Vágnerové (2012: 103) jako proces začleňování do společnosti, který zahrnuje poznání specifických aspektů sociálního světa. Dítě si osvojuje jeho souvislosti a vztahy, způsoby chování a dovednosti, aby se mohlo adaptovat na nové podmínky. Proces individuace

kontaktu s lidmi.¹⁴ Tím, že dítě rozšiřuje prostředí nad rámec rodiny, získává nové zkušenosti, postupně se na jejich podkladě proměňuje jeho chování, ale i prožívání. Dítě se učí novým sociálním dovednostem a dochází u něj k zásadnímu rozvoji v oblasti komunikace. (Vágnerová 2012: 223)

Dítě nově vstupuje do vrstevnických vztahů a obvykle začíná navštěvovat instituci mateřské školy. Přijímá tak i nové sociální role vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy. To, že je dítě schopné překročit hranici rodiny a samostatně, beze strachu a neagresivně jednat s dalšími dospělými a vrstevníky bez dospělého pečovatele, je podle Matějčka (1999, cit. podle Vágnerové 2012: 224) signálem emoční a sociální zralosti. Ve vztahu k vrstevníkům se dítě rozvíjí v několika oblastech – mít pochopení pro druhého (utěšit kamaráda), pomáhat slabším, vést druhé, podřídít se zájmu ostatních, spolupracovat, řešit konflikty, ale také prosadit se nebo soupeřit (Šulová 2004: 72). Dítě také získává prožitek úspěšnosti nebo neúspěšnosti, což značně přispívá k jeho sebepojetí a utváření identity (Vágnerová 2012: 231). Šulová (2004: 74) označuje rostoucí význam vrstevníků za důležitý též v oblasti kognitivního vývoje, i díky těmto vztahům se u dítěte rozvíjí řeč a myšlení, také motorika. Vrstevnické vztahy podle ní také hrají významnou roli při interiorizaci sociálních norem.

Mateřská škola má být pro dítě místem, které mu usnadní vstup do základní školy a společnosti, měla by vytvářet prostředí, ve kterém se v pro tento účel uzpůsobených podmínkách adaptuje (Vágnerová 2012: 231).

Podpora sociálního i emocionálního vývoje dítěte v MŠ se děje také často skrze hru. Vhodné jsou různé interakční hry, díky kterým mohou dospělí působit na prožívání i chování dítěte, na rozvoj jeho osobnosti a psychosociální vývoj. Ve hře mohou navazovat a prohlubovat vztahy jak dospělí s dětmi, tak i děti mezi sebou (Gillernová 2010: 126). Při vstupu do mateřské školy ale musí dítě být schopné být samostatně bez rodičů v cizím prostředí, musí být schopné přijmout a respektovat cizí autoritu, podřídít se zavedeným pravidlům, vstoupit do skupiny neznámých dětí a naučit se rozumět druhým a zároveň ovládat vlastní projevy, aby bylo ostatními přijato (Vágnerová 2012: 231).

Vágnerová nedefinuje. Šulová (2004: 82) hovoří o rozvoji autonomie a prosazování a projevování samostatnosti.

¹⁴ Morgensternová (2011) vedle toho specificky vymezuje proces enkulturace, ve kterém dochází k přenosu specifických kulturních charakteristik.

3.2.3 Morální vývoj

S rostoucí aktivitou dítěte se rozvíjí i mechanismy regulace chování a rozhodování. Podle Vágnerové (2012: 239) potřeba dítěte účastnit se různých činností, předvádět se, být chváleno a uznáváno posiluje ochotu se podřídít určujícím pravidlům a jednat v souladu s normami a hodnotami svého okolí. Především rodina dítěti normy chování, sociální normy i morální pravidla předává, pomáhá mu je přijmout, se s nimi identifikovat a posléze si k normám a k hodnotám vytvořit vlastní postoj (Šulová 2004: 98). Normy jsou důležitým kritériem, jež se podílí na vývoji sebepojetí dítěte (Vágnerová 2012: 241).

Další aspekty morálního vývoje shrnujeme podle Vágnerové (2012: 239–243). Hlavním prostředkem regulace chování bývají příkazy a zákazy. Důležitým prostředkem je ale také sociální nápodoba, která dítěti umožňuje začlenění do různých sociálních skupin. V tomto období mají děti tendenci nahlížet na pravidla jako na objektivně daná a neměnná. Přístup k normám je z pohledu dítěte egocentrický, tedy z hlediska důsledků pro sebe sama, dítě je vázáno na konkrétní situaci, ale též na emocionální prožívání (dítě uvažuje o jednání podle důsledků a pocitu, které při tom prožívá). Dítě také hodnotí spíš chování a přehlíží jeho smysl, normy jsou chápány rigidně a stereotypně, takové pojetí totiž uspokojuje jeho potřebu jistoty. Předškolní děti si uvědomují, že je rozdíl v normách a v jejich platnosti u dospělých a dětí. V interakci s vrstevníky ale požadují rigidní dodržování norem a také reciprocitu (udržování symetrie). Když dítě pravidlo překročí, chce situaci napravit nebo vysvětlit. Vágnerová tento jev vidí jako signál toho, že dítě normy přijalo a podřídilo se jim, ale zároveň má problémy s jejich dodržováním. Vývoj a uvědomování si „svědomí“ a schopnost cítit vinu vrcholí v sedmém roce a je to významný vývojový mezník.

Šulová (2004: 71) zdůrazňuje, že je třeba respektovat vývojová omezení dítěte a klást na něj v tomto ohledu přiměřenou zodpovědnost a uplatňování výchovných přístupů. Klíčovým je podle Matějčka citový vztah rodičů a dítěte, který působí jako jakýsi „filtr“ příkazů a zákazů (cit. podle Šulové 2004: 98).

3.2.4 Kognitivní vývoj

Poznávání dítěte v tomto období ještě nerespektuje zákony logiky, určitým způsobem selektuje informace a specificky je zpracovává. Dítě se zaměřuje na nejbližší okolí a snaží se pochopit fungování světa. Piaget označuje tuto fázi jako období názorného a intuitivního myšlení (Vágnerová 2012: 177).

Podle Vágnerové (2012: 178) je vnímání dítěte značně subjektivně podmíněné. Celek je pro dítě souborem jednotlivostí a činí mu potíže rozlišit vztahy mezi těmito částmi. Dítě má tendenci se zaměřit na jeden pro něj nejvýraznější rys. Tento způsob vnímání se také nazývá *centrace* a do velké míry souvisí s dětským *egocentrismem*. Dítě je přesvědčeno, že jeho názor je jediný možný, neumí posuzovat situaci z různých perspektiv a má tendenci zkreslovat na základě vlastních preferencí a postoje. Dalšími typickými rysy dětského vnímání je *fenomenismus*, důraz na zjevné, a *prezentismus*, vázanost na přítomnost (tamtéž).

Rozvíjí se smyslová diferenciacce, která je klíčová pro pozdější procesy analýzy a syntézy při čtení a psaní (Šulová 2004: 68). Podle Vágnerové (2012: 196) se dítě už lépe orientuje v prostoru, zvládá orientaci v nejbližším okolí domova, dosud je jeho celkové vnímání prostorových vztahů nepřesné. Neumí dobře odhadnout vzdálenost a velikost. Dokáže rozpoznat nahoře a dole, ale nediferencuje, co je vpravo a co je vlevo, což souvisí i s dozráváním CNS a procesem lateralizace. Nepřesně vnímá i čas. Porozumění času je zatím omezeno na rozdíly před a po, delší a kratší a dříve a později. Dítě umí vyjmenovat měsíce a roční období, ale orientuje se nanejvýš ve dnech v týdnu. Vlastní vnímání času je vázáno na konkrétní činnost, čas je dítětem měřen prostřednictvím dějů. Má tendenci přeceňovat trvání časových úseků. Vágnerová (tamtéž) dále uvádí, že ve čtyřech letech dochází k porozumění vztahu minulosti, přítomnosti a budoucnosti, dítě se teprve postupně odpoutává od uvažování v přítomnosti. S tím souvisí také rozvíjení schopnosti předvídat, co se bude dít a schopnost něco plánovat. Teprve s pochopením budoucnosti přichází pochopení kauzálních vztahů. Rozvíjí se také vnímání a porozumění počtu, které je silně ovlivněno *fenomenismem*. Předškolní děti počet spíše odhadují podle toho, jak se jim jeví. I starší předškoláci mají potíže s porozuměním vztahům mezi čísly, relativnímu významu číselné hodnoty a logice číselné řady. Číslo je pro ně spíše stálou vlastností objektu.

Některé typické rysy lze vymezit též u způsobu, jakým dítě zpracovává informace a uvažuje o nich. Myšlení předškolního dítěte je *prelogické* (*předoperační* nebo také *předpojmové*) (Langmeier, Krejčířová 1998: 89). Kromě *egocentrismu* a *prezentismu* je výrazná *magičnost* (směšuje realitu s fantazií, zkreslení poznání), *antropomorfismus* (tendence přičítat lidské vlastnosti i neživým předmětům), *arteficialismus* (vykládá svět tak, že ho někdo udělal) a *absolutismus* (přesvědčení o definitivnosti a jednoznačnosti poznání) (Vágnerová 2012: 178–179). Šulová (2004: 69) přidává též *synkretismus* (spřahování nelogických znaků).

Vyvíjí se chápání stability existence a změny podoby. Vágnerová (2012: 179–180) uvádí, že i když děti už chápou trvalost existence, teprve starší předškolní dítě pochopí nezávislost změny vnější podoby na neměnné podstatě objektu a princip reverzibility. Změna vnější podoby pro něj znamená též změnu počtu. Pro dítě je přijatelnější staticnost než dynamičnost, interpretuje události na základě konečného stavu (Vágnerová 2012: 180).

Velký rozvoj nastává také v myšlení. Podle Vágnerové (2012: 185) volit jednotná kritéria klasifikace a logicky přiřazovat objekt ke kategorii zvládne dítě po pátém roce. Dítě uvažuje v analogiích, mnoho jevů si vykládá v protikladných znacích, mladší předškolní dítě si všímá vnějších znaků, starší se zabývá i funkčními vlastnostmi. Kauzální vztahy jsou pro něj velmi obtížné, často spojuje nesouvisející události, složitější pravidla příčiny a důsledku těžko chápe a samo je neodvodí. Ještě nerozlišuje mezi deduktivním a induktivním uvažováním. Dále Vágnerová (2012: 187) píše, že v uvažování předškoláka zatím chybí komplexní přístup. Metakognice (tj. „schopnost orientovat se v samotném poznání i ve vlastních poznávacích schopnostech“ (tamtéž)) je u něj zatím velmi málo rozvinutá.

Dalším rysem je konfabulace, dítě nesprávně kombinuje vzpomínky, fantazijní představy a fakta (Vágnerová 2012: 185). Autorka dále píše (tamtéž), že jeho představy jsou velmi barvitě a bohaté a jsou pro něj nutné k tomu, aby bylo schopné zpracovat obtížně přijatelnou nebo těžko srozumitelnou skutečnost. Odlišení reálného světa od světa fantazie je dlouhodobý proces a je úlohou dospělého v tom dítěti pomáhat.

Mezi třetím a pátým rokem dochází k podstatnému rozvoji teorie mysli. Z implicitního vědomí toho, že ostatní lidé jsou myslící bytosti, které nějak

prožívají, uvažují a mají představu o sobě a o jiných, se na konci předškolního období se jev dostává na uvědomovanou úroveň (Vágnerová 2012: 198). Langmeier s Krejčířovou (1998: 97) komentují rostoucí zájem o tento fenomén, na základě kterého mnozí psychologové vysvětlují emocionální rozvoj, autoregulaci i reflexi prožívání chování, změnu kvality vztahů s lidmi i morální vývoj.

Podle Vágnerové (2012: 202–203) se s rozvojem ostatních kognitivních funkcí a mozkových struktur rozvíjí paměť a učení. Ve věku čtyř až šesti let dochází k výraznému zlepšení všech složek paměti. Zvyšuje se její kapacita a roste rychlost zpracování informací, starší předškolní dítě už více využívá logické souvislosti. Šulová (2004: 68) píše, že paměť je zatím bezděčná, děti si pamatují to, o čem jsou více informované a co je spojeno s činností. Dále Vágnerová (2012: 204–208) uvádí, že se rozvíjí také epizodická paměť, i když někdy děti ulpívají na výrazných detailech, postupně více propojují různé dílčí informace. Starší předškolní děti jsou schopné vyprávět příběhy a události s čím dál více detaily, časovými, prostorovými a kontextuálními souvislostmi, což je úzce propojeno také s jazykovým vývojem. Zpracování, zapamatování a vybavení zážitků ovlivňují zkušenosti, je pro ně důležitý především „scénář“ (znalost typu situace). Pokud ovšem dítě událost zařadí ke špatnému „scénáři“, při vybavování se dopouští chyb a nepřesností.

Autobiografická paměť se objevuje okolo čtvrtého roku, i když trvalejší vzpomínky se vytvářejí už předtím. Autobiografická paměť je výrazně spojena s rekonstrukcí příběhu. Má zásadní socializační a emoční význam. Díky ní si dítě vytváří souvislejší obraz svého „Já“. V učení má obrovský význam implicitní, procedurální paměť („neuvědomované zapamatování poznatků a činností“). Předškolní děti zatím nedokáží odhadnout úroveň svých paměťových schopností (Vágnerová 202–208).

Někteří autoři se věnují dětské hře a kresbě jako dvěma fenoménům, které prostupují všechny vývojové oblasti. Hrou se zabývá v českém prostředí např. Šulová (2004) nebo Gillernová (2010). Kresbě se věnují Plevová s Petrovou (2005), velkou pozornost jí také věnoval ve svých pracích Matějček (1992 nebo společně se Strohbachovou 1984).

Šulová (2004: 70) kognitivní vývoj předškolního dítěte shrnuje pod pojem decentrace. Při tomto procesu dítě přichází na to, že existence času, prostoru a vztahů mezi jevy není závislá jen na něm. Dítě se vyvíjí na základě dozrávání biologických struktur, ale také díky opakovaným zkušenostem, které získává v interakcích, díky hře, imitaci a identifikaci s druhými a stále kvalitnější komunikaci s druhými.

4. Osvojování jazyka v předškolním období

4.1 Periodizace vývoje

Lechta ve svých pracích, v nichž se věnuje logopedii, periodizuje vývoj na základě jazykových kritérií. V Logopedickém repetóriu (1990) ho rozděluje na dvě hlavní období: preverbální (do prvního roku) a období vlastního vývoje řeči. V druhém období lze rozlišit několik stádií:

- emocionálně-volní (do 1 roku; období prvních slov, dítě vyjadřuje pocity, přání, emoce a vůli),
- egocentrické (zhruba 1,5–2 roky; dítě napodobuje dospělé a samo si opakuje slova, častěji nová),
- asociačně reprodukční (okolo 2. roku; dítě na základě známých slov vytváří asociace a pojmenovává podobné jevy, dítě je stále na prvosignální úrovni),
- rozvoje komunikační řeči (mezi 2. a 3. rokem; pomocí řeči se dítě učí dosahovat svých cílů, zažívá radost z komunikace),
- logických pojmů (okolo 3. roku; dítě přechází na druhosignální úroveň, slova spjatá s konkrétními jevy se abstrahováním stávají pojmy),
- intelektualizace řeči (začátek okolo 4. roku; zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, trvá až do dospělosti).

V pozdější práci (2003) popsal vývojové fáze, které mají charakterizovat nejtypičtější procesy pro dané období osvojování. Tyto fáze na sebe navazují a mohou se i prolínat. Vymezeno je pět fází:

1. pragmatizace (do konce 1. roku),
2. sémantizace (v průběhu 1. a 2. roku),
3. lexemizace (2. a 3. rok),
4. gramatizace (mezi 3. až 4. rokem),
5. intelektualizace (po 4. roce).

4.2 Obecná charakteristika jazykového vývoje v předškolním období

Průcha (2011: 51) předškolní období a období mu předcházející z hlediska osvojování jazyka označuje za klíčové. V zahraničním i českém výzkumu je věnována velká pozornost raným obdobím vývoje dítěte, naopak období, kterým

se zabýváme, je prozkoumáno méně (Průcha 2011: 85). Autor (Průcha 2011: 51) uvádí, že dítě už si osvojilo fonologický aparát mateřského jazyka, naučilo se rozpoznávat hlásky i zvukové prostředky výstavby řeči a umí produkovat většinu hlásek. Má osvojenou základní slovní zásobu. Mezi druhým a třetím rokem zvládne víceslovné výpovědi a začne budovat gramatický systém. Podle Bytešníkové (2012: 20) po třetím roce dítě rozšiřuje slovní zásobu a osvojuje si intenzivně gramatiku. Rozvíjí se u něj komunikační schopnost. Ve věku okolo tří let, ve stadiu logických pojmů, si dítě osvojuje náročné myšlenkové operace. Jeho slovní zásoba se pohybuje průměrně okolo jednoho tisíce slov. V tomto období jsou na dítě kladeny vysoké nároky, i proto je období označováno jako krizové a mohou u dítěte nastat výraznější obtíže související s tzv. vývojovou dysfluencí řeči (opakování hlásek, slabik, slov) (Bytešníková 2012: 20). V třech a půl letech nastává tzv. druhý věk otázek, dítě se neustále ptá na otázky typu „Co?“ a „Proč?“ (tamtéž). Šulová (2004) hovoří o vývojovém znaku neustálé aktivity a zájmu o fungování světa. Postupně se v rámci procesu intelektualizace řeči rozvíjí porozumění obsahu, dítě začne rozlišovat abstraktní a konkrétní pojmy a zpřesňovat gramatické formy (Bytešníková 2010: 20). Podle Bytešníkové (2007: 81) by dítě raného předškolního věku mělo mít rozvinutou komunikační kompetenci na takové úrovni, „aby bylo schopno [se] souvisle a srozumitelně vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými“.

Období nástupu do mateřské školy je řazené také ke kritickým obdobím (Bytešníková 2012: 29, Lechta 1990: 42): U některých dětí se mohou vyskytnout různé komunikační obtíže v důsledku separace od matky. Právě v tomto období je třeba sledovat různé dysfluence řeči, které mohou být především u citlivějších dětí signálem vzniku narušené komunikační schopnosti. Při nástupu do mateřské školy se také mohou projevit počátky mutistických poruch.

4.3 Vývoj z hlediska jazykových rovin

V *Encyklopedickém slovníku češtiny* (Nekula 2002: 380) je jazyková rovina popsána jako subsystém, který je součástí systému jazyka. Jazykové roviny jsou hierarchicky uspořádané množiny stejnorodých jednotek, podle Daneše se stejným stupněm komplexnosti a se stejnou konstrukční funkcí. Mezi jednotkami

sousedních rovin je vztah formy a funkce. Jednotlivé roviny se liší stupněm systémovosti.

V této práci rozlišujeme foneticko-fonologickou rovinu (zvukovou stránku jazyka), morfologicko-syntaktickou rovinu (gramatickou stránku), lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu. Přihlížíme též k neverbálním komunikačním prostředkům.

V následujících oddílech shrnujeme jazykový vývoj z hlediska jazykových rovin a uvádíme deficiency¹⁵, které mohou nastat. Připojujeme také výklad o tom, jak v dané oblasti může působit mateřská škola. V závěru kapitoly představujeme, jakým způsobem je osvojování komunikační kompetence pojato v RVP PV.

4.3.1 Foneticko-fonologická rovina

O vývoji výslovnosti hovoří Lechta (1990: 48) až od období, kdy dítě přestává pudově žvatlat a začne kontrolovaně (zrakově i sluchově) hlásky napodobovat. Autoři hledají, které hlásky vyslovují děti jako první a jaká jsou pravidla osvojování zvukové stránky jazyka (např. Schulze, Kapras, Kainz či Ohnesorg aj.).¹⁶ Nussbecková (cit. podle Lechty 1990: 49) stanovuje procentuální poměry zvládnutých hlásek a jejich kombinací. Podle ní tříleté dítě ovládá dvě třetiny samostatných souhlásek, polovinu dvojkombinací a třetinu trojkombinací. U čtyřletého dítěte je tento poměr 80 % : 70 % : 60 % a u šestiletého už 90 % : 80 % : 70 %. Dítě dříve správně artikuluje konsonanty na začátku a uvnitř slova.

Ohnesorg a Pačesová se zabývají tím, kdy a v jakém pořadí dítě zhruba hlásky fixuje, tj. kdy se fonetické realizace jeho fonémů přiblíží cílové podobě a jejich užití se ustálí (Pačesová 1987, cit. podle Bytešnickové 212: 73). Lechta (1990: 49) dospívá k názoru, že z diagnostických důvodů je užitečné se pořadím fixace hlásek zabývat. Okolo třetího roku by dítě mělo mít fixované následující hlásky (seřazené podle přibližného pořadí fixování): *b, p, m, a, o, u, i, e*; dále *j, d, t, n, l*, jejichž artikulační postavení se upravuje po třetím roce, ovlivní totiž vývoj hlásky

¹⁵ Problematice narušené komunikační schopnosti se věnuje Bytešnicková (2007 a 2012, Lechta 1990 a 2003 nebo Kutálková 2005 a 2011, v zahraniční literatuře především Cummings 2008 a 2014). I když je problematika NKS nedílnou součástí oblasti osvojování jazyka dítětem, není v centru našeho zájmu v této práci.

¹⁶ Teoretickou diskusi k tématu shrnují Clarková (2003), Owens (2008) nebo Altmann (2005).

r. Dále se fixují dvouhlásky *au*, *ou* a hlásky *v*, *f*, *h*, *ch*, *k*, *g*. Od tří a půl let věku dítěte se ustaluje *bě*, *pě*, *mě*, *bě*, *d'*, *t'*, *ň*, od čtyř a půl let *č*, *š*, *ž* a do šesti let by se měly fixovat ostatní hlásky: *c*, *s*, *z*, *r* a naposledy *ř*. Do šesti let se také diferencují *č*, *š*, *ž* a *c*, *s*, *z*. Podle Ohnesorga lze vypožorovat obecné pravidlo: nejprve se upevňují vokály a konsonanty závěrové, poté úžinové, nakonec polozávěrové a konsonanty se specifickým způsobem tvoření. Je však normální, že výslovnost dětí je nesprávná. Často dochází k tomu, že děti hlásky vynechávají, nahrazují jednoduššími nebo je komolí (Bytešníková 2012: 74, Lechta 1990:49). Z logopedického hlediska je důležité určit, do kdy se jedná o fyziologickou dyslálii a od kdy lze nesprávnou výslovnost označit jako chybně fixovanou, a tedy je třeba zásah logopeda (Lechta 1990: 51). Podle Lechty (2003: 179) je preferován zásah od pěti do šesti let, jako krajní věkovou hranici určuje sedm let, ale už od tří let, většinou v rámci předškolního vzdělávání, jsou doporučovány plošné screeningové testy.

U dítěte se zdokonaluje tempo, rytmus, dynamika a melodie a práce s dechem (Bytešníková 2012:75). Proces osvojování foneticko-fonologické roviny je propojen s ostatními rovinami a je zásadně ovlivněn motorickým vývojem, schopností fonematické diferenciaci a komunikačním záměrem. Dalšími činiteli je úroveň intelektu, napodobovací schopnost a kvalita řečové a psychické stimulace okolí (Lechta 1990: 50–51).

Bytešníková (2012: 72–73, srov. Bytešníková 2007: 79) upozorňuje na problémy, které se váží na deficity v této rovině: může dojít ke ztížení vzájemné komunikace, nedokonalá výslovnost je nejnápadnějším znakem, okolí se více věnuje nedostatkům ve výslovnosti než obsahu řečového projevu, může se stát, že rodiče zanedbají deficit i v jiných oblastech, který je méně nápadný, a nesprávná výslovnost je jedním z jeho ukazatelů.

Bytešníková (2007: 86–88) uvádí některá doporučení pro pedagogické pracovníky mateřských škol. Kromě základní diagnostiky doporučuje zařazovat dechová a fonační cvičení a cvičení fonematické difference. Dále jsou vhodná artikulační cvičení a říkadla, básničky, písničky atp., které mohou sloužit jako komplexní procvičování zvukové stránky dětského řečového projevu.

4.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Průcha (2011: 51) hovoří o konstruování gramatické kompetence. Ta je u dítěte neuvědomovaná a obsahuje znalost (resp. osvojení) gramatických prostředků a pravidel jejich používání v řeči. Tuto oblast osvojování provází řada teoretických otázek týkajících se především toho, kdy, v jakém pořadí a jakým způsobem si dítě osvojuje ohýbání slov, tvoření delších vět a souvětí, či které větné vzorce si dítě osvojuje nejdříve. Zásadní otázky také jsou, kdy je proces osvojování ukončen a jaké existují pravidelnosti v gramatice řečových projevů malých dětí, včetně sledování chyb, které dělají, a jaká lze vypožorovat univerzálně platná mezijazyková pravidla. Jakým způsobem přistupují jednotliví autoři k celkové problematice i k dílčím výzkumům, závisí na jejich teoretickém východisku. V této práci si neklademe za cíl tuto problematiku plně postihnout a věnujeme se popisu objektivně zjištěné úrovně osvojování dětí předškolního věku. Komplexní přehled shrnující poznatky české i zahraniční literatury předmětu přináší ve své publikaci Průcha (2011), různými teoretickými přístupy k osvojování gramatiky se zabývá Smolík (2007), informace o výzkumech z oblasti gramatiky podávají také Clarková (2003) a Owens (2008).

Lechta (1990), z jehož popisu vycházíme, stejně jako Bytešníková (2007: 80), hovoří o tom, že k vývoji rané gramatiky dochází na základě transferu, tj. „přenosu mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci“, v pozdějších fázích dítě nejen napodobuje, ale také si pamatuje a poznatky o tom, co slyšelo, přenáší na to, co chce samo říci. Osvojování morfologicko-syntaktické roviny chápou autoři jako výsledek procesu abstrakce a následné aplikace na základě analogie. (Bytešníková 2012: 80–81, Lechta 1990: 45). Bytešníková (2012) navíc operuje s pojmem *jazykový cit*¹⁷ (srov. Zelinková 1994).

Podle Lechty (1990: 44) dítě do věku tří let z hlediska slovních druhů už používá citoslovce, podstatná jména a slovesa. Mezi druhým a třetím rokem děti začínají užívat též přídavná jména a osobní zájmena a posléze číslovky. Jako poslední si děti nejspíš osvojují předložky a spojky. Do čtyř let by se v řeči dítěte měly vyskytovat všechny slovní druhy (Lechta 1990: 44). Podle Pačesové (1987)

¹⁷ Bytešníková (2012: 81) shrnuje poznatky Zelinkové (2004) a uvádí, že některé děti jsou již v raném věku schopné vyjadřovat se gramaticky správně na základě analogie a nápodoby bez teoretického osvojení. Uvažuje o biologických a společenských faktorech. jazykový cit lze podle autorek prostřednictvím řeči a později čtením.

s rostoucí slovní zásobou a s diferencovanější potřebou sdělování nastává potřeba rozlišovat gramatické kategorie. Lechta (1990: 44) uvádí, že vedle primárního singuláru se postupně rozvíjí mezi druhým a třetím rokem plurál. Podle Bytešníkové (2012: 80) mezi druhým a třetím rokem také dochází k ustalování nejprve rodu, potom čísla a teprve potom pádu, přičemž nejprve dítě používá bezpředložkové pády a až později si osvojí užívání patřičné pádové předložky.

Stupňování přídavných jmen činí dětem potíže i v předškolním věku. Mezi druhým a třetím rokem se také rozvíjí kategorie sloves. Postupně děti užívají kromě infinitivu, rozkazovacího způsobu a oznamovacího způsobu ve 3. osobě další tvary. Vývojově nejpozději se rozvíjí budoucí čas, vid (dokonavost) a podmiňovací způsob. (Lechta 1990: 44–45, Bytešníková 2012: 80–81, též Pačesová 1979)

Rozsáhlý přehled vývoje gramatiky česky mluvících dětí přináší Pačesová také v knize *Řeč v raném dětství* (1979). Osvojováním slovesných tvarů se u nás zabývá také Smolík (2002).

Z hlediska syntaktického dítě úspěšně prošlo obdobím izolovaných slov a od jednoho a půl roku až dvou let dítě používá i dvouslovné věty, jejichž smysl je však stále závislý na komunikační situaci, a od dvou a půl až tří let užívá víceslovné věty (Lechta 1990: 43–44). Po třetím roce by dítě mělo být schopné vyjádřit vztah agent – akce – objekt, což je možné právě díky zdokonalení flexe (tamtéž). Stále přetrvává tzv. emocionální slovosled¹⁸ (Bytešníková 2012: 81). S přibývajícím věkem se proměňuje poměr nerozvinutých vět a souvětí ve prospěch souvětí. Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě začíná tvořit souvětí zatím převážně slučovací (přířazovací), postupně se rozvíjejí další typy. Po třech a půl letech by se měla začít vyskytovat podřadící souvětí. V době zahájení školní docházky by dítě mělo být schopné užívat i přímou řeč (Lechta 1990: 43–45, srov. Bytešníková 2012: 81–82).

Lechta (1990: 43) upozorňuje na to, že vývoj v této oblasti slouží jako ukazatel celkového, a především kognitivního psychického vývoje. Chybovost do čtyř let je zcela přirozená, jedná se o tzv. *fyziologický dysgramatismus*. Postupně by dítě mělo užívat gramaticky správné tvary (Bytešníková 2012: 81). Lechta ovšem

¹⁸ Slovo, které má pro dítě emocionální význam, klade spíše na první místo ve větě (Bytešníková 2012: 81).

doporučuje sledovat nejen dysgramatismy, ale i celkovou morfológickou a syntaktickou strukturu projevu (Lechta 1990: 45).

Bytešníková (2007, 2012) klade důraz na vliv dospělých mluvčích. Podle autorky je dospělý jednak vzorem gramatických struktur, ale má také úlohu v rozvíjení jazykového citu dítěte pomocí vyprávění, čtení pohádek a příběhů.

Úkolem pedagogů v MŠ je kromě toho zařazovat různé didaktické hry a cvičení zaměřené na užívání správných tvarů slov. Po čtvrtém roce doporučuje motivovat děti k tomu, aby se vyjadřovaly gramaticky správně, a posilovat u nich potřebu přibližovat se gramatickému vzoru. Po pátém roce se má prohlubovat flexe a co nejvíce podporovat souvislý řečový projev, ve kterém je dítě schopné vyjadřovat gramaticky správně ve větách i souvětích své myšlenky (Bytešníková 2012: 86–88).

4.3.3 Lexikálně-sémantická rovina

I k osvojování lexikálně-sémantické roviny se váže mnoho teoretických a z nich vycházejících metodologických otázek. Jednou z nich je, zda si děti osvojují slova a jejich význam kontinuálně nebo v určitých skocích, někteří autoři hovoří o „akceleraci slovníku“ či „slovníkovém spurtu“. Teoretické přístupy se liší v tom, jak vysvětlují osvojování sémantiky dítětem. Slovní zásobu lze popisovat z různých hledisek, z hlediska slovnědruhového složení, z hlediska sémantických skupin nebo sémantických kategorií. I proto nejsou vždy výzkumy srovnatelné (Průcha 2011: 85–89, dále též Clarková (2003), Owens (2008) či Ambridge a Lievenová (2011)).

Příhoda se zabýval měřením slovní zásoby u dětí, podle něj byla znalost rozsahu a obsah slovní zásoby základem pro pedagogickou činnost a tvorbu materiálů (Příhoda 1927: 150). U svého čtyřletého syna, který však vyrůstal v bilingvním prostředí, spočítal celkem 3 163 slov, z toho 152 anglických. Příhoda na základě svých výzkumů a dalších zřejmě nepublikovaných prací určil rozsah slovní zásoby šestiletého dítěte okolo 2 500 slov a konstatoval, že dítě v tomto věku je schopné vyjádřit vše, co má na mysli (Příhoda 1967, cit. podle Průchy 2011: 85). Tento výsledek však není možné v současnosti v češtině s ničím porovnat.

Německé výzkumy¹⁹ v této oblasti ukazují, že současné děti jsou z hlediska aktivní slovní zásoby vyspělejší, byly zjištěny významné rozdíly mezi dívkami a chlapci a zároveň i zajímavý fakt, že slovní zásoba dětí vyrůstajících ve stejných podmínkách může být velmi odlišná, což Průcha odůvodňuje individuálními rozdíly v neuropsychologickém vývoji (Průcha 2011: 87).

Osvojování pojmů shrnuje Owens (2008: 21–22) jako proces, který se zakládá na opakovaném setkávání s konkrétními jevy stejné třídy, tato setkávání (Owens o nich hovoří jako o událostech, *events*) jsou postupně generalizována, nebo oddělena od původního kontextu, a stávají se tak obecně použitelná. S přibývajících zkušeností se znalost slova stává méně závislou na konkrétní události. Výsledkem je tedy generalizovaný pojem, který se stane základem sémantické znalosti nebo znalosti slova (jako znaku). S postupným vývojem je dítě schopné tvořit pojmy bez předchozí zkušenosti. Owens na tomto místě upozorňuje, že tvoření významu je založeno nejen na individuální zkušenosti se světem, ale význam je také formován kulturní interpretací světa. V interakci s ostatními mluvčími si dítě své pojmy upřesňuje a připodobňuje je k jejich pojmům, čímž je umožněno vzájemné porozumění. Výsledný pojem je dostatečně *validní* (v dostatečné míře se shodují pojem mluvčího s pojmem sdíleným jazykovým společenstvím), má *status* (množinu alternativních referentů) a je *dostupný* (mluvčí je schopný si pojem vybavit a použít ho).

Owens (2008: 204–205) podává přehled teorií vysvětlujících formování pojmů. Čtyři základní teorie jsou: pojem je formován na základě sémantických rysů (Clarková), teorie funkčního jádra (Nelson), formování pojmu na základě asociací (Vygotský) a teorie založená na centrální roli prototypu (Bowermanová).

Dosavadní poznatky o rozdílech ve vývoji slovní zásoby mezi dívkami a chlapci shrnuje Průcha (2011: 78–84). Mezi jeho hlavní závěry patří, že kromě genderových rozdílů existují mezi dětmi velké individuální rozdíly. Nicméně podle výzkumů lze pozorovat, že rozdíl je určen kromě biologické příčiny i sociokulturním faktorem, tzv. enkulturací. Zdá se, že jazykový input a jeho obsah je odlišný u chlapců a u dívek.

¹⁹ Průcha (2011) zde vychází z výsledků výzkumu vedeného Augstem (1984).

Rozsah a složení slovní zásoby, které se v raném věku vymykají průměru, mohou být ukazatelem opožděného vývoje řeči nebo pozdější dyslexie. Důležité je sledovat aktivní i pasivní slovní zásobu dítěte a brát v úvahu individuální vývojové vlastnosti dítěte (Bytešníková 2012: 77, Lechta 1990: 46).

Podle Bytešníkové (2007: 85–88) je vhodné z pozice pedagoga v mateřské škole podporovat potřebu dítěte aktivně pojmenovávat předměty, jejich vlastnosti, děje a jevy v okolí dítěte. Předškolní vzdělávání se má zaměřit na zpřesňování významů slov a podněcovat dítě k jejich aktivnímu využívání v řečovém projevu, od čtyř let je třeba se zaměřit na podporu procesu intelektualizace a rozšiřovat slovní zásobu, od pěti let by mělo dítě rozvíjet dekontextualizovaný řečový projev a dále slovní zásobu rozšiřovat.

Z hlediska pedagogické komunikace je důležité osvojování vědeckých pojmů²⁰ ve školním prostředí. (K tomu Tomášová 2015, Šedřová a kol.2012). Do jaké míry se pojmy vyskytují v komunikaci a jak je s nimi zacházeno v mateřské škole, ukážeme v tomto výzkumu.

4.3.4 Pragmatická rovina

Výzkumy osvojování pragmatické stránky jazyka se zaměřují na schopnost dětí vyjádřit komunikační funkci. Lechta (1990) a později Bytešníková (2012) charakterizují oblast pragmatiky jako užívání jazyka ve společenském kontextu. V této oblasti lze sledovat také účast dětí v dialogu a dodržování pravidel jeho vedení a produkci i recepci delších komunikátů (Bytešníková 2012: 83). Mnohem více je ovšem prozkoumáno osvojování pragmatické roviny mladšími dětmi a řada výzkumů se navíc soustředí spíše na komunikaci z perspektivy rodičů či jiných dospělých (Průcha 2011: 118).

Bytešníková (2012: 84) stanovuje vývojový mezník v této rovině mezi druhým a třetím rokem života dítěte. Dítě si osvojilo vyjadřování dostatečného množství

²⁰ Pojem podle Čápa a Mareše (2007: 254) je definován jako „mentální reprezentace určité skupiny objektů, které „vystihují jejich společné znaky“. Vygotský (1970: 118–150) rozlišuje pojmy běžné (lexikální) a vědecké. Šalamounová (2015) dodává, že některé pojmy mohou patřit souběžně do obou kategorií v závislosti na tom, jak a kdy jsou použity. Běžnou situací ve škole je, že žáci znají lexikální pojem a ve škole se seznamují s jeho vědeckým významem. Při setkání s novým, vědeckým pojmem vzniká přechodový pojem a teprve postupně dochází k přechodu k pojmu vědeckému (Šalamounová 2015: 28).

komunikačních funkcí, začne si uvědomovat svou roli komunikačního partnera a stává se v ní postupně čím dál více jistější. Je také tím, kdo častěji iniciuje konverzaci. Clarková (2003: 313) uvádí, že děti ve věku od dvou do tří let se však téměř z 80 % obracejí na dospělé (podle výzkumu Wellmana a Lempere 1977).

Významným výzkumem popisujícím komunikační projevy dítěte je práce Slančové (2008). Ta uvádí, že na základě řady výzkumů je možné tvrdit, že děti vedou intencionální řečovou komunikaci už v osmi až devíti měsících, je však podle ní těžké stanovit, od kdy lze hovořit o uvědomovaném pragmaticky intencionálním vyjadřování (Slančová 2008: 76). Sama sledovala dítě od tří do osmnácti měsíců a hodnotila jeho výpovědi podle jejich *pragmatické funkce*²¹. Došla k závěru, že pragmatické funkce se u dítěte vyvíjí pouze v interakci, resp. v dialogu. Matka a další dospělí vedou s dítětem dialog dříve, než je schopno komunikovat jazykem a jeho výpovědím přisuzují sociální platnost. Průcha (2011:117) upozorňuje, že nelze výsledky pokládat za obecně platné, přesto však ukazují na důležitý aspekt vývoje komunikační kompetence, jeho povaha je v zásadě interakční (srov. Clarková 2003: 307).

Výzkum osvojování komunikačních funkcí výpovědi, nebo také mluvních aktů (*speech acts*), se jeví jako produktivní. Dítě stojí před vývojovým úkolem „naučit se rozpoznávat a užívat různé řečové produkty ve vztahu k účelu, který má být prostřednictvím řeči dosažen“. Má se naučit vytvářet „různé typy výpovědi podle toho, ke komu mluví a s jakým záměrem“ a „používat svou řeč k tomu, aby např. dokázalo vyjádřit svou žádost o něco nebo aby příslušného partnera o něčem informovalo apod.“ (Průcha 2011: 120). Podle Clarkové (2003: 303) to musí činit tak, aby jeho záměr byl schopný adresát rozpoznat.

Komunikační funkci (dále také KF) chápeme podle ESČ (2002: 145, autorem hesla je Grepl) v souladu s teorií mluvních aktů jako „cíl (účel, záměr, úmysl, intence), s jakým je nějaká výpověď mluvčím vůči adresátovi v dané komunikační situaci produkována. Podle teorie mluvních aktů mluvčí svou realizací výpovědi o světě nejen něco říká, ale zároveň tím, co říká a jak to říká, se snaží dosáhnout u adresáta nějakého efektu, např. informovat jej o něčem, změnit jeho postoj, přimět ho k nějakému jednání apod.“

²¹ Termín *pragmatická funkce* zde používáme v kontextu práce Slančové (2008). Dále se v naší práci držíme pojmu *komunikační funkce*, jehož definici uvádíme níže.

Není však známo, jakými mechanismy si dítě komunikační funkce výpovědi osvojuje, ani v jakém pořadí a v jakém věku. V této oblasti byly provedeny dílčí výzkumy.

Jak ukázala Slančová, mnoho typů komunikačních funkcí dítě používá už v raném věku. Proběhl např. výzkum osvojování zdvořilostních forem u dětí od dvou do šesti let (Batesová 1976), ve kterém bylo zjištěno, že děti si je osvojují poměrně pomalu, a to od věku dvou let, kdy věty produkované dětmi měly formu imperativu, kolem čtyř let děti vyjadřovaly zdvořilost verbálně a až postupně byly schopné gramaticky správných pracích vět, které se blížily zdvořilostním formám cílového jazyka.

Součástí problematiky je i to, jak děti komunikační funkce dekodují. Clarková (2003: 325, vychází z výzkumu Reedera 1980) uvádí, že anglicky mluvící tříleté děti jsou schopné rozlišit v experimentálně navozené komunikační situaci funkci nabídky (*offer*) nebo požadavku (*request*), jinými slovy jsou schopné pragmatické inference.

Clarková (2003: 303) porozumění komunikačním funkcím a jejich užívání považuje za schopnosti účastníka dialogu. Aby mohly v dialogu uspět, musejí si osvojit další základní podmínky. Mluvčí musejí sdílet pozornost (*joint focus of attention*) a respektovat společné východisko (téma), mluvčí musí brát ohled na svého adresáta a vhodně se mu ve svém projevu přizpůsobovat a mluvčí se musí navzájem poslouchat, aby mohli do konverzace vstoupit ve vhodnou dobu a s vhodným obsahem (neboli zvládnout *mechanismus střídání mluvčích, taking turns*).

Přizpůsobování komunikačních projevů s ohledem na partnera u dětských mluvčích zkoumala v rámci výzkumu dialogické komunikace děti Slamová-Cazacová (1966). Podle jejích závěrů se už tříleté děti vhodně přizpůsobují svému komunikačnímu partnerovi. K zajímavým výsledkům dospěla i při výzkumu tematické skladby dialogu. Zjistila, že s rostoucím věkem dítěte roste počet replik vztahujících se k určitému (sdílenému) tématu.

Co se týče osvojování mechanismu střídání mluvčích, Lievenová (1978, cit. podle Clarkové) ověřovala, že děti si osvojují pravidla vedení dialogu včetně tohoto mechanismu už od raného věku. Ervin-Trippová (1979, cit. podle Clarkové 2003:

309) zjišťovala úspěšnost dětí v přerušení mluvčího ve vhodnou dobu naznačenou syntaktickými a prozodickými ukazateli. S rostoucím věkem se děti zlepšují. Podle jejích závěrů děti mladší čtyř a půl let vstoupí do řeči jednoho partnera ve vhodnou chvíli ve čtvrtině případů, ale pouze ve 12 % zvládnou vstoupit do konverzace dvou mluvčích. Děti od čtyř a půl roku do šesti let si vedly výrazně lépe, správně načasovaly své promluvy ve 27 %, a to bez ohledu na to, zda vstoupily do řeči jednoho nebo dvou dalších mluvčích. Autorka to vysvětluje tak, že mladší děti potřebují více času na rozmyšlení své repliky, a proto často promluví pozdě (podobně též Garvey 1984, cit. podle Clarkové 2003: 309). Další výzkumy v této oblasti shrnuje též Clarková (2003) či Owens (2008).

V rámci výzkumu osvojování pragmatické roviny lze také zkoumat vývoj produkce i recepce delších komunikátů. Těmto tématům se věnuje Kapalková (2002) a Harčáriková (2011).

Vágnerová (2012: 207) se věnuje dětskému vypravování, které podle ní prochází velkým vývojem, zatímco tříleté děti vyprávějí především nepodstatné detaily, vynechávají cíl jednání a pocity hlavní postavy, čtyřleté dítě už do vyprávění zahrne kromě detailů i některé relevantní aspekty. Teprve v pěti letech se dokáže dítě držet základní jednoduché osnovy jednoduchého děje.

Průcha (2011: 119) uvádí, o kterých vlivech lze uvažovat v popisu pragmatické roviny v komunikaci dítěte s dospělým. Prvním významným faktorem je komunikační situace a prostředí, dále také charakteristika dospělých, za třetí je to zainteresovanost dítěte na interakci s dospělým, za čtvrté lze brát v úvahu osobnostní charakteristiky dítěte. Nakonec Průcha zvažuje výchovný styl dospělých komunikujících s dětmi.

Neúspěšnost v komunikaci může mít nespočet příčin. Některé z nich zde byly zmíněny. Pokud komunikační partner dítěti nerozumí nebo mu nevěnuje dostatečnou pozornost, vede to u dítěte k frustraci.

U nejmladších dětí (tři až čtyři roky) se má pedagog zaměřit na schopnost dětí vyjádřit elementární žádost, ale také na rozvíjení potřeby vlastní komunikace. Zásadním doporučením je trpělivost a respekt ze strany dospělého mluvčího v dialogu s dítětem (Bytešníková 2007: 86). Od čtyř let Bytešníková (2007: 87) radí zaměřit se na vyjadřování a poslouchání pokynů, na samostatné vyřízení

vzkazu či informace, a stále vést děti ke zvládnání dialogických situací. Do nástupu do školy mají děti plně zvládat sociální uplatnění komunikace v různých situacích a různým způsobem. Od pěti let by dítě mělo už vědomě rozvíjet regulační funkci řeči a široké spektrum dialogických situací včetně společné diskuse a individuální i skupinové konverzace (Bytešníková 2007: 89).

4.3.5 Neverbální komunikační prostředky

Součástí rozvinuté komunikační kompetence je i osvojení neverbálních prostředků dítětem. Průcha (2011: 47) hovoří o neverbálním chování. Dítě je mu už od narození vystaveno, ale samo také neverbálně komunikuje. Na Slovensku se osvojování gest věnuje Kapalková (2008), zkoumá ale vývoj dítěte od osmi do šestnácti měsíců. U dětí předškolního věku nebyla neverbální komunikace soustavně zkoumána, předpokládá se však, že její zvládnutí je součástí komunikační kompetence dítěte. V této práci se zabýváme neverbálními prostředky souvisejícími s pedagogickou komunikační situací.

4.4 Osvojování komunikační kompetence

Jak již bylo řečeno výše, osvojování si prostředků jednotlivých jazykových rovin se neděje odděleně, ale je vzájemně úzce provázáno i s psychickým vývojem dítěte. Průcha (2011) uvádí, že osvojování vede k hlavnímu cíli – komunikaci. Na konci vývojového období, kterým se zabýváme, by šestileté dítě mělo mít osvojenou komunikační kompetenci na takové úrovni, aby bylo schopné se zapojit plně do společnosti a do instituce školy. Komunikační kompetenci jako výsledek předškolního vzdělávání vymezuje i RVP PV (2016).

4.5 Komunikace v RVP PV

Z povahy komunikace vyplývá, že komunikační složka je obsažena ve všech klíčových kompetencích i vzdělávacích oblastech. Představujeme ty části plánu, které hovoří o jejím cíleném rozvíjení. Připomínáme, že komunikační kompetence je chápána jako jedna z klíčových.

V RVP PV (2016: 12) je vymezena následovně²²:

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

Jako *komunikativní dovednost* je uvedena ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika v úseku jazyk a řeč (RVP PV, 2016: 17–19):

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- artikulační, řečové, sluchové a rytmičné hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)
- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv

²² V RVP PV se pracuje s pojmem *komunikativní kompetence*. Chápeme ho jako synonymní s pojmem *komunikační kompetence*.

- samostatný slovní projev na určité téma
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen
- prohlížení a „čtení“ knížek
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
- učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtip a humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova
- poznat napsané své jméno

- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film,
- užívat telefon

Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

- prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými
- málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim
- špatný jazykový vzor
- vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte)
- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.)
- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní
- omezený přístup ke knížkám

Průcha (2011: 113) dospívá k závěru, že komunikační kompetence vymezená jazykovědou neodpovídá významu pojmu v pedagogické teorii. Zatímco v prvním kontextu je chápána jako schopnost, která se u dítěte vyvíjí přirozeným způsobem, v pedagogice, a tedy i v RVP PV, je popsána jako „ty znalosti a dovednosti, které se děti mají naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek výuky“ (Průcha 2011: 112).

V naší práci pojmáme komunikační kompetenci především jazykovědně. Jiným způsobem pojednáváme o pedagogické komunikaci v MŠ. Upozorňujeme, že naše práce si klade za cíl analyzovat skutečnou podobu komunikace v MŠ v konkrétních situacích, ve kterých působí řada dílčích faktorů, a ne měřit naplňování RVP PV jednotlivými MŠ.

4.6 Dva vybrané problémy dětské komunikace:

Než přejdeme k dalšímu části práce, zařazujeme ještě krátký výklad o dvou jevech, se kterými jsme se při výzkumu setkali: jakým způsobem komunikují děti mezi sebou a problematika dětského bilingvismu.

4.6.1 Komunikace mezi dětmi

Dítě nekomunikuje pouze s dospělými, ale také s vrstevníky (sourozenci, děti v okolí rodiny a přátel, v našem prostředí nejvíce děti z mateřské školy). Této problematice je věnováno v české i zahraniční literatuře jen velmi málo pozornosti (Průcha 2011: 124). Zásadní výzkum provedla Slamová-Cazacová (1966). I když byly zkoumány rumunské děti a autorka nezohledňovala sociální a kulturní faktory, přináší některé důležité poznatky týkající se komunikace dětí s dětmi (Průcha 2011: 127). Slamová-Cazacová empiricky prokázala, že děti s ostatními hodně komunikují už od dvou let, tím si zdokonalují svou komunikační kompetenci a celkově je to pro jejich vývoj prospěšné. Už u tříletých dětí, které vedou dialog s jiným dítětem, lze podle autorky pozorovat dodržování základních pravidel dialogu (vzájemně se poslouchat, nepřerušovat se) a celkově to, že se komunikačnímu partnerovi přizpůsobují (Slamová-Cazacová 1966: 77). V rámci dialogu už nejmenší děti (které vedou dialog, tj. od dvou let) vyjadřují komunikační záměry. Podle ní je dialog s jiným dítětem pro dětského mluvčího snazší než dialog s dospělým.²³ Na rozdíl od dospělého posluchače, dítě přijme i nedůslednou nebo nejasnou odpověď (Slamová-Cazacová 1966: 79).

4.6.2 Bilingvismus

Problematice bilingvismu se v českém kontextu věnují např. Šulová a Bartanusz (2010). Při vymezení pojmu bilingvismu zdůrazňují nejen lingvistické hledisko, ale také proces identifikace se dvěma (či více) komunitami. Uvádějí řadu faktorů, které ovlivňují jazykovou situaci v bilingvní rodině a strategie jazykové výchovy. Vymezují (podle Saundorse 1989) 3 stádia jazykového vývoje. Předškolní dítě by mělo zvládat odlišit dva systémy a používat daný jazyk podle toho, s kým hovoří. Od dvou let si postupně rozšiřuje slovní zásobu a začíná používat přesně pojmy daného jazyka. Přesto se často stává, že tvoří smíšené věty a v případech, kdy si není jisté, vyslovuje obě varianty. Teprve poté si buduje vlastní jazykovou identitu a sebevědomí. Ve třetím stádiu už dítě rozlišuje oba jazyky, jejich slovní zásobu i gramatiku a jeho řeč by měla nést znaky interference pouze minimálně.

²³ V literatuře předmětu se ovšem setkáváme spíše s opačným poznatkem. Např. Clarková (2003) nebo Owens (2008) hovoří o tom, že dospělí se dítěti dokáží lépe přizpůsobovat, a jsou proto pro něj přijatelnějšími komunikačními partnery.

Oddělování jazyků ale může trvat velmi dlouho a je velmi individuální. Roli hrají osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů a doba působení každého jazyka. Autoři hovoří o bilingvistu jako o pozitivním vlivu, ale upozorňují i na některá rizika. Může se stát, že dítě nebude schopné mluvit přijatelně ani jedním jazykem, hrozí újma kulturního charakteru a problémy na kognitivní úrovni. Problematicke inputu se též věnuje Průcha (2011), Morgensternová (2011) a ze zahraničních autorů např. Field (2004).

5. Faktory ovlivňující osvojování, input, řeč orientovaná na dítě

5.1 Faktory ovlivňující osvojování

V literatuře předmětu se setkáváme se značnou nejednotností v tom, jaké faktory autoři považují za klíčové v osvojování řeči dítětem. Z velké části jejich pojetí závisí na teoretické koncepci, ze které vycházejí. Lze vydělit přístupy behavioralistické, nativistické, nejčastěji v rámci generativního přístupu, kognitivní přístupy a ty, které zdůrazňují vliv prostředí (sociálně-interakční nebo socio-pragmatické). V současnosti se setkáváme spíše s koncepcemi, které nejsou tolik vyhraněné a berou v úvahu různé vlivy působící při osvojování řeči dítětem. Pro podrobnější přehled odkazujeme na práce Nebeské, 1992, Clarkové 2003, Owense 2008 a především Ambridge a Lievenové, 2011.

V této práci vycházíme z předpokladu, že zásadními faktory jsou věk a vliv sociálního prostředí. Oksaar (1983) je nazývá strukturami osobnosti dítěte a strukturami jeho okolí.²⁴ Obě se vzájemně podmiňují.

Věku rozumíme jako základní proměnné, od které se odvíjí další charakteristiky a podmínky vývoje, jako stav CNS, úroveň vývoje intelektových schopností, úroveň motorických schopností a úroveň zrakové a sluchové percepce. (srov. Nebeská (1992: 98) Neopominutelný je také předpoklad, že vývoj žádné z těchto složek není narušen. Pokud k tomu dojde, věk se stává velmi relativním měřítkem vývoje řeči. (Bytešníková, 2012: 21–23) Bytešníková (2012: 23) dodává ještě vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk.

Vlivy sociálního prostředí, o kterých uvažuje Slančová (1999: 20)²⁵, jsou charakteristiky rodinného prostředí, tj. struktura rodiny, její velikost, přítomnost sourozenců a prarodičů, způsob interakce rodičů s dalšími členy rodiny, sociální a ekonomický status rodiny a celkové „klima“, ve kterém dítě vyrůstá. Později je třeba brát v úvahu různé typy institucí, v nichž dítě tráví čas, jako jsou jesle, mateřské školy a posléze i základní školy. Dalšími proměnnými jsou i pohlaví dítěte a typy interakčních vztahů, do kterých vstupuje. O specifickém prostředí

²⁴ Oksaar (1983) hovoří o předpokladech a rámcích osvojování řeči. Dělí je na neurofyziologické, sociopsychologické, kognitivní a sociokulturní.

²⁵ Oksaar (1983) sociální prostředí souhrnně pojímá jako sociokulturní rámec, ve kterém se dítě vyvíjí a ve kterém je v kontaktu s dalšími komunikačními partnery.

mateřské školy je pojednáno v dalších kapitolách. Rodinným prostředím se v této práci podrobněji nezabýváme.

5.2 Input

Do struktury okolí dítěte bývá zahrnována celá řada okolností a vlivů v okolí dítěte. V této kapitole se zaměřujeme na projevy související s komunikací, kterým je dítě vystaveno. Pro celé spektrum takových jevů, které tvoří toto sociální (sociokulturní) prostředí dítěte, bývá užíván pojem input. Určitou vágnost tohoto vymezení řeší Slančová (1999: 25) rozdělením pojmu na dva různé: a) *řečové okolí dítěte*, které zahrnuje verbální projevy působící na dítě jako na primárního adresáta, ale i ty, které nejsou dítěti přímo určené) a b) *řeč orientovaná na dítě* označuje „spontánní situované jazykové projevy, v nichž je dítě individuálním anebo kolektivním adresátem“ (Slančová 1999: 26).

Různí autoři input pojmají různě široce. Clarková (2003), ale i Slančová (1999) kromě jazykových projevů popisují jako jeho součást procesy, kterými je dítě začleňováno do kultury a společnosti, a dialogickou povahu komunikace s dětmi.

Užší pojetí představuje ve své práci Průcha (2011). Jazykový input lze podle něj popsat na základě několika rysů: a) všechny komunikační podněty (verbální i neverbální), kterým je dítě v přímém kontaktu s lidmi vystaveno²⁶, b) těmito lidmi jsou nejčastěji matka, otec, sourozenci, další příbuzní a jiné dospělé osoby a děti, c) díky inputu dítě konstruuje znalost jazyka, tj. postupně jazyk rozpoznává, segmentuje a napodobuje, d) vlastnosti inputu závisí na prostředí a na charakteristikách (jazykových, sociálních a vzdělanostních) mluvčích. (Průcha 2011: 93)

Podobně se na jazykovou složku zaměřuje i Bytešníková (2012). Důležité je podle ní množství a přiměřenost verbálních podnětů. Jazykový input musí být dostatečný, a to kvalitativně i kvantitativně, ale zároveň nemá být přetěžující vzhledem k probíhajícímu vývoji CNS. Tento předpoklad vychází z Vygotského (2004) teorie zóny nejbližšího vývoje.

²⁶ V tomto bodě je patrné Průchovo komunikační pojetí inputu. Podobně ho chápe i Slančová (1999) nebo také Nebeská (1992), ze zahraničních autorů především Clarková (2003).

5.3 Řeč orientovaná na dítě

I když podle zástupců generativněnativistických teorií je input nedostatečný (reprezentováno Chomským, 1965)²⁷, v empirických výzkumech psycholingvistů vycházejících z přístupů interakčních a socio-pragmatických bylo popsáno reálné fungování jazykového inputu. Ukázalo se, že jazykový input není deficitní, je ovšem nějak specifický. V posledních desetiletích se v této oblasti stává klíčovým termínem *řeč orientovaná na dítě*²⁸. (Průcha 2011, také Snowová 1995, Owens 2008, Clarková 2003, viz práce shrnující teoretické přístupy ke zkoumání osvojování si řeči dítětem.) Clarková (2003: 28) k dostatečnosti inputu dodává, že při výzkumu toho, jak dospělí mluví na děti, se ukázalo, že řeč orientovaná na dítě je jedinečně a velmi dobře přizpůsobena adresátům, ve své formě plně gramatická a v podstatě bez chyb. Taková změna pohledu na input umožňuje i změnu uvažování o tom, co je zdrojem (neboli také vlivným faktorem), díky kterému si děti osvojují mateřský jazyk.²⁹

Podle Oksaara (1983: 120) je to „velmi specifická varianta“ jazyka dospělého, „jejíž strukturní vlastnosti vedou k závěru, že podporuje proces učení jazyku“. O jakési modifikaci jazyka běžné komunikace mezi dospělými mluví i Owens (2008: 132). Slančová (2002: 92) ji chápe jako „specifický zjednodušený registr“. Na rozdíl od *dětské řeči* (řeči samotných dětí) je jeho podoba určována „snahou přizpůsobit se, jistým způsobem ‚upravit‘ běžně používanou varietu národního jazyka“. Slančová dává důraz na to, že se nejedná jen o „náhodný soubor prvků, ale vnitřně strukturovaný specializovaný registr“ (Wodaková, Schulzová 1986: 26, cit. podle Slančová 1999), který je „otevřený, vnitřně dynamický a variabilní v tom smyslu, že jeho struktura, jeho prvky i vztahy mezi nimi se mění

²⁷ Např. Howard Maclay a Charles Osgood (1959).

²⁸ Je třeba upozornit na pojmovou nejednotnost. V angloamerickém prostředí je časté označení *baby talk*, které zavedl Ch. Ferguson ve svých pracích. Můžeme se ale setkat i s pojmy *parentese*, *motherese* aj. či *caretaker talk*, v němčině *Kindersprache*. V této práci užíváme po vzoru slovenské literatury předmětu označení *řeč orientovaná na dítě* (z ang. *child directed speech*, CDS). (Owens 2008, Slančová 1999)

²⁹ Součástí teoretické debaty o řeči orientované na dítě jsou spory o její mezijazykovou a mezikulturní univerzálnost. O některých odlišnostech píše Owens (2008: 137–138) a Clarková (2003: 51). Tomuto tématu se také věnuje ve své práci Saxton (2009), na základě analýzy předchozích výzkumů vyvrací závěry některých výzkumníků, kteří tvrdili, že je omezená na euroamerické kulturní prostředí.

v závislosti od částečně nebo úplně nejazykových podmínek“³⁰ (Slančová 1999: 31).

Na tento fenomén se soustředí i psychologie, zejména vývojová. Také podle Vágnerové³¹ (2008: 134) je jedním ze základních mechanismů, díky kterému se rozvíjí jazykové schopnosti a dovednosti, tzv. modelování, tj. uzpůsobování verbálního projevu rodičů k dětem. Děje se tak hlavně v kojeneckém období a v menší míře i v komunikaci se staršími dětmi. Autorčina definice přináší dvě základní otázky: Zda lze řeč orientovanou na dítě vymezit věkem dítěte a kteří mluvčí jí mluví.

Jednoznačnou věkovou hranici dítěte, na něhož je řeč orientována, nelze určit. Spíše se setkáváme s tím, že konkrétní výzkumné práce stanovují věk podle cílů výzkumu³². Mnohem produktivnější je pohlížet na řeč orientovanou na dítě jako na variabilní. I když v literatuře je běžně podáván přehled společných charakteristik, autoři mluví také o tom, jak se mění s věkem dětí. Komplexní přehledy podávají Clarková (2003) či Owens (2008). Pro oba je taková variabilita právě onou klíčovou charakteristikou, díky níž si děti mohou plně jazyk osvojit. „Díky tomu, že modifikovaná mateřská řeč se odlišuje jen mírně od úrovně znalosti dítěte, tento stimul zabezpečuje přiměřenou úroveň vývoje.“³³ (Owens 2008: 136) Rodiče intuitivně reagují na potřeby dětí. Tento vztah ale není jednostranný, rodiče působí na děti a děti ovlivňují způsob vyjadřování dospělých. (Rondal 1985:16) Co se týče druhé otázky, tedy kdo je komunikačním partnerem dítěte, ani zde nelze najít konečnou definici. Nejvíce pozornosti je v literatuře věnováno řeči matek, subjektů, které mají na dítě největší vliv. Ale stále více pozornosti je věnováno i řeči otců³⁴, starších dětí (často sourozenců) a dalších dospělých (viz variabilita sociálních rolí komunikantů)³⁵. I v tomto ohledu se jeví jako nejvhodnější termín řeč orientovaná na dítě. Lze jej bez potíží podle povahy zkoumaných jevů rozšiřovat (Slančová, 1999: 26).

³⁰ Citace uvedené v tomto odstavci přeložila LJ.

³¹ Vágnerová na tomto místě vychází z Newporta a Vasty a kol.

³² Např. Sekerovi (Sekerová, Sekera 2016) ji vymezují spíše neobvykle od 3 do 15 let věku dítěte.

³³ Přeložila LJ.

³⁴ Např. Š. Bartanusz a L. Šulová, 2003. Také Rondalová, 1985 nebo Andersonová, 1992.

³⁵ Přehled dalších výzkumů podává Field (2004) nebo také Průcha (2011).

Než pokročíme k řeči učitelek mateřské školy orientované na dítě, vyložíme některé jazykové rysy a další obecně platné charakteristiky řeči orientované na dítě. Ve svých studiích (1964, 1977, 1978) sumarizoval jazykové vlastnosti tzv. baby talk Ch. Ferguson celkem pro 27 jazyků. Analýzu řeči matek provedla také Snowová (1977). Pro angličtinu tento přehled připravili Clarková (2003) a Owens (2008). V českých studiích se obvykle vychází ze slovenských prací.

Jazykové vlastnosti včetně pragmatických vlastností Slančová (2002) shrnuje následovně³⁶:

1) *Fonetické a fonologické vlastnosti:*

vysoká hlasitost, vyšší tón hlasu, zvýraznění hranic jazykových jednotek, zvýraznění pauz, pomalejší tempo řeči, redukce souhláskových skupin, nahrazování likvid, vnitroslovní reduplikace slabik, výborná srozumitelnost, zvláštní zvuky, které se v běžné komunikaci nevyskytují.

2) *Lexikální vlastnosti:*

rozvinutá deminutivnost, specifická pojmenování příbuzenských vztahů, specifická osobní jména, přezdívky, specifická pojmenování částí těla a tělesných funkcí, jídla, zvířat, osobitá pojmenování her a činností, které se provozují s dětmi, obecně nižší míra lexikální variability, preference slov z jádra slovní zásoby, převaha konkrét.

3) *Gramatické vlastnosti:*

gramatická korektnost a plynulost diskurzu, nižší průměrná délka výpovědí, jednodušší syntax, většina tázacích vět, následovaných oznamovacími a rozkazovacími větami.

4) *Pragmatické vlastnosti:*

převažující komunikační funkce potřeby informace, slovesné opisy, přímé výzvy ke konání, méně nepřímých výzev, množství opakování vlastních výpovědí, vyjádření potvrzení výpovědi dětí anebo vyjádření nesouhlasu, expanze, explicitní opravy a doplňování dětských výpovědí, posuny ve slovesné a jmenné (především zájmenné) osobě.

³⁶ Slančová vychází převážně z Fergusonových poznatků, v tomto článku je ale doplňuje i novými poznatky především slovenských výzkumů z oblasti komunikace s dětmi.

Kromě základního společného rysu přizpůsobování lze tyto charakteristiky shrnout jako zpřehledňování, zjednodušování a expresivizace. Řeč orientovaná na dítě nese další znaky: věková a vývojová variabilita, o které už bylo napsáno výše, situovanost, komunikační variabilita a variabilita sociálních rolí komunikantů (Slančová 1999: 28–42). Dále lze uvažovat o její mluvené a dialogické povaze.

Snowová (1977) si všímá toho, že matka (či jiný dospělý) reaguje i na projevy nemluvícího dítěte ať už zvukové, nebo výrazy tváře, jako kdyby se jednalo o náznak dialogu. (Srov. Clarková 2003: 29–32) Výraznou dialogičnost komunikace s dítětem sleduje také Müllerová (2008), když porovnává řeč matky s jedenapůlletým, s tříletým a posléze pětiletým dítětem. Ve všech případech se matka přizpůsobuje vývojovým možnostem dítěte a komunikace má podobu modifikovaného dialogu. Modifikován je dialog i z hlediska konverzačních maxim (Grice): „zatímco maximy kvantity, relevance a způsobu jsou základní podmínkou dorozumění s dítětem a udržení jeho pozornosti, maxima kvality, zejména pravdivost informace není nijak podstatná a v kontaktu zvláště s velmi malým dítětem není relevantní.“ (Müllerová 2008: 139) Owens (2008: 145) osvojování konverzačních dovedností (zejména *turn-taking*) rozšiřuje na neязыkové oblasti, od kojení až po společnou hru. Podle něj se ve společných činnostech dítěte s dospělým nacházejí interakční vzorce, díky kterým se děti učí dialogu. S dialogičností souvisí i naprosto převažující mluvenost řeči orientované na dítě.

Ukázalo se také, že řeč orientovaná na dítě se mění v závislosti na konkrétní komunikační situaci. Více než v závislosti na obtížnosti konkrétního zadaného úkolu v experimentálním prostředí se mění při různých aktivitách především matky a dítěte (tzv. *komunikační variabilita*, k tomu Slančová 1999: 35). Velmi často se ve výpovědích odkazuje k aktuální komunikační situaci, tj. předmětem komunikace je situace teď a tady – co dítě může vidět, slyšet, co právě zažilo (Slančová 1999: 33). Snowová (Snow 1977: 41) odkazuje na Macnamaru (1972), který tvrdí, že děti jsou schopné se naučit mluvit právě proto, že mohou dešifrovat význam vět odděleně od vět samotných. Clarková tento jev vysvětluje pod pojmem *joint attention*.

Joint attention nebo ***sdílená pozornost*** je podle Clarkové (Clark 2003: 29) jedním ze základních předpokladů úspěšnosti v komunikaci. Adresát i mluvčí se musejí

soustředit na stejný předmět nebo událost a zároveň si být vědomi toho, že tomu tak skutečně je. Jen díky tomu je možné, aby komunikace probíhala a bylo možné ji oběma mluvčími koordinovat. Je podstatná též z hlediska obsahu komunikace, je výchozím bodem a lze na ni navazovat. Dále Clarková (Clark 2003: 32–33) uvádí, že v komunikaci s dětmi se dospělí vztahují k jevům nebo událostem, které jsou v dané komunikační situaci bezprostředně přítomné. Schopnost sdílené pozornosti se u dětí vyvíjí podle jejich kognitivních (zejména percepčních), motorických a komunikačních schopností. Zpočátku dospělí monitorují, co poutá pozornost dítěte, a přizpůsobí se mu. Postupně, na základě vývojových možností, děti začnou monitorovat dospělého, a mohou se tak přizpůsobit jemu. Roste také množství možných témat a možnost zpětné vazby, která je v „dospělé“ komunikaci běžná.

Slančová (1999: 33) tedy dochází k závěru, že věk dítěte není jediným faktorem, který nutí dospělé přizpůsobovat svůj jazyk, je to i jejich zájem o to, aby se dítě jazyk naučilo³⁷.

Autorka se zabývá také variabilitou sociálních rolí komunikantů (Slančová 1999: 36). Uvádí (tamtéž), že v odborné literatuře je mnoho pozornosti věnováno zcela unikátní roli matky. Nejenže matka tráví obvykle s dítětem nejvíce času, je s ním ve velmi těsné interakci a je také tou, kdo obvykle nejvíce rozumí řečovým projevům dítěte. Dokáže také velmi dobře odhadnout jazykovou a obecně vývojovou úroveň dítěte. Průcha (2011: 101) hovoří o jazykové senzitivitě matek.³⁸ Matka dítěti poskytuje pocit vzájemnosti, a to až do té míry, že převáží snaha vcítit se do perspektivy dítěte a matka potlačí svou identitu. „Matka, která aspiruje na dominantní osobu v rozhovoru s dítětem, svou dominanci potlačuje, pracuje s ní v podstatě skrytě, nenápadně, v zájmu pozitivního vývoje dítěte je ochotna popřít v určité chvíli svou náladu, rozpoložení, dokonce i identitu a cele se přizpůsobit potřebám dítěte. To je ovšem vždy vyváženo nenápadnými a nenásilnými projevy vůle, s jakou neúnavně dítěti vštěpuje vše, o čem je přesvědčena, že prospívá jeho duševnímu a tělesnému rozvoji.“ (Müllerová 2008: 139, srov. tzv. *alter ego speech* Schachterové a kol., in Wodaková a Schulzová 1986). Wodaková a Schulzová (1986) (podle Slančové 1999: 36–37) řeči matky

³⁷Více k tomu hypotéza implicitního jazykového učení, jak ji vysvětluje Rondalová (1985).

³⁸Jazykové senzitivitě matek se věnují Evansová a Wodarová ve studii *Maternal sensitivity to vocabulary development in specific language-impaired and language normal preschoolers*, 1997.

orientované na dítě připsují tři specifické funkce: emocionální (symbiotickou), instrumentální a pedagogickou. Oproti tomu Ferguson hovoří o základních funkcích řeči orientované na dítě (podle něj *baby talk*): komunikační a expresivní, jazykově-didaktické a socializační. Řeč orientovanou na dítě nelze tedy omezit pouze na jazyk učení (Slančová 1999: 38). Ke specifčnosti řeči orientované na dítě dalších komunikantů viz pozn. 8 a 9.

V souvislosti s tímto tématem vyvstávají další výzkumné otázky, jako je např. sekundární řeč orientovaná na dítě, postoj, míra přizpůsobování mluvčích potřebám dítěte, individuální rozdíly, vliv vývojových poruch a stále aktuální otázka velikosti významu tohoto registru v osvojování řeči dítětem. Na tyto otázky není v rozsahu práce prostor.

6. Pedagogická komunikace, řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě, „školní jazyk“ ve vztahu ke školní připravenosti dítěte

6.1 Pedagogická komunikace

Podoba řeči orientované na dítě učitelky mateřské školy je nejvíce ovlivněna specifickou povahou *komunikace*, která se odehrává v *pedagogické komunikační situaci*³⁹ (Slančová 1999: 48). Jedná se totiž o komunikaci, která je uskutečňována v institucionálním prostředí mateřské školy, tzv. *pedagogickou komunikaci*. Gavora (1988: 22–24) vymezuje pedagogickou komunikaci⁴⁰ na základě následujících charakteristik:

- a) uskutečňuje se mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu,
- b) je výměnou informací,
- c) slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů,
- d) je zprostředkována verbálními a neverbálními prostředky,
- e) řídí se pravidly,
- f) má své časové a prostorové dimenze.

Gavorovo rozvržení na jednotlivé aspekty pedagogické komunikace využijeme při detailnějším popisu.

ad a) Účastníci pedagogické komunikace

Účastníky komunikace jsou především učitelka a žáci v MŠ. V prostředí MŠ se účastníci nacházejí v různorodých komunikačních situacích i vztazích. Učitelka může mluvit s jedním dítětem, ale mnohem častěji mluví s více dětmi nebo s celou skupinou (třídou). Děti také mluví mezi sebou navzájem. Často také mohou vstupovat do komunikace další účastníci, pedagogičtí pracovníci, studenti

³⁹ Viz úvodní kapitolu, ve které jsou vymezeny základní pojmy, se kterými pracujeme, včetně *komunikace* a *komunikační situace*.

⁴⁰ I v této oblasti se setkáváme s pojmovou nejednotností. Zatímco Slančová (1999), která vychází z Gavora (1988), užívá termín *pedagogická komunikace*, Šedřová a kol. (2012) se přiklání k označení *výuková komunikace*. Tu chápou jako odvozenou od širšího pojmu pedagogické komunikace. Podobně i Průcha (2009) definuje *výukovou komunikaci*. V této práci užíváme z našeho pohledu výhodnější pojem *pedagogická komunikace*, který zahrnuje nejen komunikaci v oddělené vyučovací jednotce (zpravidla hodině), ale zachycuje i komunikaci mezi učitelem a žákem jako takovou. Taková je i povaha získaného materiálu, ve kterém vždy nelze přesně určit hranici mezi vyučovací jednotkou a běžnou komunikací učitelky s dětmi.

na praxi, další zaměstnanci MŠ a v neposlední řadě také rodiče. (Slančová 1999: 50)

V této práci se zaměřujeme na skupinu, kterou tvoří učitelka a děti. I ta ale může mít různé podoby. Přítomny mohou být jedna nebo dvě učitelky, složení dětí se mění nejen každý školní rok, ale i každý den (přítomnost dětí může záviset na jejich zdravotním stavu, ale také pracovním rozvrhu rodičů, na akcích MŠ atp.). Děti jsou organizačně rozděleny do tříd. V nich jsou děti stejného nebo různého věku. V MŠ, které jsme oslovili, byly třídy rozděleny orientačně podle věku, přesto v nich bylo věkové rozpětí mezi dětmi větší než ve třídách na základních a středních školách. Podle Kikušové (2001: 108) je učitelka hlavním činitelem vytváření specifické atmosféry a klimatu, ve kterých probíhá vyučování. Celková atmosféra je hlavním prostředkem působení na děti, resp. na jejich morální a sociální vývoj. Autorka (Kikušová 2001, 107–118) dále uvádí, že komunikace je jeho nástrojem i výukovým obsahem. Slančová (1999: 51, také podle Dostála a Opravilové 1985) sleduje role, které učitelka v komunikaci zastupuje. Učitelka je ve více rolích najednou, kromě primární role pedagoga je někým, kdo má k dětem blízký vztah, utěšuje je, povzbuzuje i napomíná. Je také organizátorem aktivit a má roli rozhodčího, především u mladších dětí může zastávat rodičovskou roli. Její role je značně dominantní, přesto sebe v zájmu rozvoje dětí upozadňuje a ve prospěch role pedagoga, vychovatele a blízké osoby se vzdává osobní identity, podobně jako matka ve vztahu k dítěti (viz předchozí kapitola).

ad b) Informace vyměňované v pedagogické komunikaci

Poznatky, které mají žáci získat, jsou mediovány skrze komunikaci (McCroskey 2006, cit. podle Šed'ové a kol. 2012). Zároveň ale prostřednictvím komunikace učitelka nepředává jen věcné informace, ale vyjadřuje určitý vztah k žákovi (Watzlawick 2011, in Šed'ová a kol. 2012: 21). Gavora (1988: 26) odlišuje také regulativní složku, která je zaměřená na organizování, usměrňování a také hodnocení. Slančová (1999: 50) přináší další podstatný poznatek: „Ne každá informace, kterou dítě v době pobytu v mateřské školce od dospělých dostává, je zamýšlená jako pedagogická informace, není však pochyb, že každá informace,

kterou dítě v mateřské škole od dospělých přijme, může působit jako pedagogická informace.“⁴¹

ad c) Výchovně-vzdělávací cíle

Problematika cílů je velmi komplexní, proto na tomto místě odkazujeme na další literaturu. Primárním cílem pedagogické komunikace je všestranně rozvíjet osobnost žáka (srov. RVP PV (2016), Kolláriková a Pupala (eds.) (2001)). Podobu komunikace v konkrétní komunikační situaci ovlivňují nesporně i cíle výukové jednotky, aktivity atp. Jak ukazuje analýza, zvláště v některých typech situací si žáci osvojují nejen obecně platná komunikační pravidla a dovednosti, ale i specifický „školní jazyk“ (viz dále). Děti se v MŠ účastní pestré řady dalších aktivit, které rozvíjí další dovednosti, patří k nim výtvarná činnost, hudební výchova, tělesné cvičení, vystupování dětí, ale i hra spolu s jejími pravidly (Slančová 1999: 52). I zde platí, že tyto aktivity jsou z našeho pohledu komunikačními situacemi. Jazyk není jen předpokladem úspěšné komunikace, ale je zároveň cílem zlepšování. Kultivování žákova jazyka je inherentní součástí výchovně-vzdělávacích cílů (Gavora 1988: 29).

ad d) Verbální a neverbální prostředky

Verbální složku pedagogické komunikace lze popsat podle Slančové (1999) jako řeč učitelky orientovanou na dítě. Jsou v ní patrné vlastnosti charakteristické pro řeč orientovanou na dítě jako takovou (simplifikace, klarifikace, expresivizace, snaha o upoutání a udržení pozornosti, viz kap. 5.3), zároveň je řeč učitelky výrazně ovlivněna charakterem pedagogické komunikace (Slančová 1999: 55). Některým autorům se řeč učitelů jeví jako natolik osobitá a konvencionalizovaná, že autoři navrhují pojem *pedagogický registr*, *třídní registr* nebo *učitelská řeč* (Andersonová (1992), Rondal (1985)).

Vedle verbální složky je i neverbální složka velmi podstatná pro fungování komunikace, především pro její organizaci a také ve zprostředkování informací afektivní roviny (Gavora 1988: 27). Do verbální složky komunikace je třeba zahrnout také zvuková, audiovizuální i vizuální média. Podle Watzlawicka (2011, in Šed'ová a kol. 2012: 20) je součástí komunikace i mlčení, kterému může učitel připisovat různé významy.

⁴¹ Přeložila LJ.

Komunikace má převážně podobu reálného dialogu, komunikační role jsou ale nesymetrické, celkově jsou v dialogu aktivnější repliky učitelky, které mohou nabývat i monologické povahy (Slančová 1999: 54). Müllerová s Hoffmannovou (1994: 55) dialog probíhající mezi učitelem a žákem řadí k řízeným dialogům, při kterých mají mluvčí jasně vymezené role a v jehož rámci je průběh komunikace uspořádán podle předem stanoveného nebo ustáleného komunikačního modelu.

Tůma (2016: 432) se věnuje mechanismu střídání replik ve frontální výuce. Podle něj musejí být neustále aktivní všichni účastníci, i mlčící, aby věděli, kdo a kdy může mluvit a o čem, přičemž rozhodujícím účastníkem je často učitel.

Univerzálním vzorcem takového jazyka je podle Šed'ové a kol. (2012: 45) (také Šalamounové 2015) IRF⁴² struktura. Jejím protipólem je tzv. dialogické vyučování. I když si neklademe za cíl popsat detailně tento mechanismus komunikačních situací v mateřských školách, můžeme ho sledovat jako jednu z jejich charakteristik.

ad e) Pravidla

Děti si osvojují obecně platná komunikační pravidla, ale zároveň se učí pravidlům pedagogické komunikace. Široký soubor pravidel pedagogické komunikace nazývá Šalamounová (2015: 34) organizačním vzorcem „školního jazyka“. Vedle různých pravidel spojených především se „školním vědeckým jazykem“ (viz dále) uplatňovaným na základních, středních i vysokých školách se pedagogická komunikace „podřizuje také specifické organizaci, v níž má každá replika své místo a čas. (...) Používání jazyka je ve škole sociálně a kulturně organizováno. Do této organizace jsou žáci postupně socializováni spolu s dalšími pravidly, která se ke školnímu jazyku vztahují.“ Hlavní motivací žáků při osvojování těchto pravidel je úspěch, „říct správnou věc ve správný okamžik“ (Šalamounová 2015: 34–35, Šalamounová zde vychází z Gutierreze (2002), Martina (1983) a Makovské (2011)).

ad f) Časové a prostorové dimenze

Prostředí mateřské školy zahrnuje vnitřní prostory (prostor vymezený pro hru/vyučování, jídelna, šatna, koupelna), ale také venkovní prostory a další mimoškolní prostory. Součástí prostředí jsou různé pomůcky, hračky atp.

⁴² Iniciace (učitel) – replika (žák) – feedback (učitel), následuje nová sekvence.

(Slančová 1999: 50). Časové uspořádání se výrazně projevuje svou rigidností. Většinou je rozvrh dne dosti pevný, různé aktivity se střídají v pravidelných časech a probíhají na stejných místech. Hra, učení, práce, zábava a uspořádání dne jsou hlavními prostředky, prostřednictvím kterých se realizuje pedagogická komunikace. Velkou roli zde hrají rituály (Slančová 1999: 52).

6.2 Pedagogická komunikace z perspektivy žáků

V další části se zaměříme na pedagogickou komunikaci z perspektivy žáků. V této oblasti se setkáváme také s termínem *školní jazyk*, který užívá Šalamounová (2015). Šed'ová a kol. (2012) užívají také termín *řeč školy*. Z pohledu požadavků, které škola (učitelé) klade na žáky a jejich vyjadřování, uvažuje Šalamounová také o *žakovském registru* jako cílové podobě školního jazyka žáků (Šalamounová 2015: 12). Šed'ová a kol. (2012: 41) uvádějí konkrétní lingvistická specifika školního jazyka: je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a oproštěný od kontextu, avšak zároveň velmi explicitní (tj. vše, co chce mluvčí sdělit, musí být dokonale verbalizováno). Uvažuje se o něm v kontextu základního a středního vzdělávání, podle autorů je ideálem, který v praxi není úplně naplněn. Podle našeho názoru lze tuto problematiku rozšířit na prostředí mateřské školy a na základě uvedených *cílových* rysů popsat probíhající komunikaci.

Šalamounová (2015: 21) píše o procesu, při kterém si žáci osvojují specifické a kulturně podmíněné způsoby používání jazyka. Tento proces je součástí socializace člověka, ve školním prostředí pak lze hovořit o *socializaci do školního jazyka*. Žáci jsou čím dál více zapojováni do diskurzu řízeného dospělými a v souladu s ním si vytvářejí vlastní zkušenost (Hutchby 2005: 66–69, Edwards a Westgate 1994: 11, cit. podle Šalamounové 2015).⁴³

Tůma (2016: 418) píše z metodologické perspektivy o tom, že v interakcích mezi učitelem a žákem je třeba sledovat především vzájemné porozumění. Porozumění je nutné nejen k tomu, aby interakce vůbec probíhala, ale aby také probíhala úspěšně. Uvádí⁴⁴, že lze rozlišit dva druhy porozumění, jedno je chápáno tradičně, v podobě žakovských výstupů, pro výzkum komunikace je ale důležitý druhý typ,

⁴³ U některých autorů se setkáme také s termínem *řeč socializace*, např. u Corsasa či Grimshawe.

⁴⁴ Na tomto místě vychází Tůma z Macbetha (2011: 144).

tzv. lokální porozumění, které se uskutečňuje v jednotlivých momentech výuky. Zda si žáci s učitelem rozumí, je možné sledovat při střídání replik: pokud nastává porozumění, repliky se přirozeně střídají, a je tedy možné ve výuce pokračovat, protože je udržena dostatečná míra koherence a sekvenčnosti výukové situace. S tím souvisí jev, na který upozorňuje Šalamounová (2015: 22): hodnocení žáků a jejich celková školní úspěšnost se v praxi velmi často odvíjí více než od skutečně osvojených obsahů od schopnosti používat školní jazyk⁴⁵.

Jako produktivní se jeví sledovat pedagogickou komunikaci a školní jazyk ve vztahu ke školní připravenosti. V této práci analyzujeme komunikaci v MŠ jako pedagogickou a sledujeme vybrané jevy školního jazyka. Z našeho pohledu můžeme tento fenomén vztáhnout ke školní připravenosti a ukázat, jakým způsobem v oblasti komunikace připravuje MŠ děti na školní docházku do základní a posléze střední školy.

V českém prostředí se tomuto tématu věnuje Tomášová. Školní připravenost bývá vymezována ve vztahu ke školní zralosti. Zatímco školní zralost znamená „stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“ (Tomášová 2012: 9), podle *Pedagogického slovníku* (Průcha a kol. 2009: 304) školní zralost zdůrazňuje biologický aspekt, „tj. vnitřní, který vychází z dispoziční složky dětského organismu a z procesu zrání.“ (srov. Langmeier, Matějček (2011) nebo Matějček (2005)). Školní připravenost je na druhé straně popisována jako „charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším, sociálním činitelům a k procesu učení“ (Průcha, Waltrová, Mareš, 2011: 304). Školní zralost není vždy nutně považována za podmínku přijetí do základní školy, má být nezávislou proměnnou, která určuje volbu edukačních prostředků, pedagogická situace se má individuálním dispozicím dítěte přizpůsobit vhodně tak, aby je co nejlépe rozvíjela (Tomášová 2012: 12). Tomášová také doplňuje (tamtéž: 13), že při reálném výzkumu školní připravenosti se hodnotí dosažená úroveň dítěte i z hlediska biologického a psychického vývoje, tak i „z celkového rozvoje dispozic v důsledku působení vnějších funkcionálních a intencionálních vlivů prostředí dítěte“⁴⁶. Navrhuje tedy držet se pojmu školní připravenost

⁴⁵ Zprostředkovatelské pozici jazyka v českých školách, především v matematice, se u nás věnují Hejný a Kuřina (2009).

⁴⁶ Funkcionální vlivy jsou ty, které jsou profesionálně pedagogicky nezáměrné, např. vlivy působící mimo školní prostředí a také vrozené dispozice, vlastnosti jedince, somatotyp apod. Mezi

a zahrnout do něj všechny zmiňované aspekty. Na úroveň školní připravenosti má vliv především rodina, zázemí rodiny, sociokulturní rodinné prostředí a v neposlední řadě předškolní vzdělávání (např. Vágnerová 2012: 258–260). Vágnerová ve své definici klade důraz právě na komunikační složku – do pojmu školní připravenost zahrnuje souhrn předpokladů nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy. Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. Podrobněji k fyzickému, psychickému, sociálnímu vývoji a jazykovému vývoji dítěte předškolního věku viz kapitoly 3 a 4.

Tomášová, která vychází z některých poznatků psychologie (Kusák a Dařílek (1992), Mareš (2012)), mluví o tom, že dítě musí postupně už v MŠ přijmout roli žáka. Od dítěte se očekává mnohem více samostatnosti, sebekontroly i sebepoznání. Takový vývoj je úzce provázán s rozvojem sebevědomí a sebepojetí. Děti lze orientačně rozdělit do dvou skupin: na děti s vysokým sebevědomím a s nízkým sebevědomím. Tyto jejich odlišnosti musí učitelka v MŠ pozorovat a příliš vysoké sebevědomí nebo naopak nízkou sebedůvěru pomáhat usměrňovat. Učitelky mají cíleně posilovat „přesvědčení o vlastní úspěšnosti podle individuálních potřeb žáka, které jim má napomáhat k pozitivnímu očekávání v budoucí roli žáka základní školy.“ (Tomášová 2012: 39) Pro určení úrovně školní připravenosti dítěte existuje řada diagnostických nástrojů. Diagnostika probíhá dlouhodobě, ale klíčovou událostí, při které se rozhodne o úrovni školní připravenosti, je zápis dítěte do první třídy. Tato událost je zároveň důležitou ritualizovanou situací pro rodiče i jejich děti.

Jak je vidět na nahraném materiálu (viz dále), takto uchopené osobnostní rozdíly dětí se velmi výrazně projevují v komunikaci s učitelkou a celkově ve větším kolektivu, učitelka je ze své pozice cíleně koriguje. Zcela v souladu s osobnostně orientovanou pedagogikou formulovanou v RVP PV je tak naplňován cíl výchovně-vzdělávacího procesu.

V této části jsme pojednali o specifikách komunikace v MŠ. Souhrnem lze říci, že řeč učitelky orientovaná na dítě nese obecné rysy zvláštního registru řeči

intencionální vlivy se řadí pedagogicky záměrné vlivy ve školním prostředí i některé vnitřní vlivy jako volní vlastnosti jedince, sebevýchova a sebepojetí. (Tomášová 2012: 21–22)

orientované na dítě a zároveň je ovlivňována charakterem pedagogické komunikace. Děti jsou v MŠ postupně *socializovány do školního jazyka*, jehož zvládnutí je součástí školní připravenosti a také důležitou podmínkou školní úspěšnosti.

7. Dosavadní výzkumy komunikace v mateřských školách

V této kapitole podáváme stručný přehled prací, které se zabývaly komunikací v mateřské škole a komunikací dětí předškolního věku. Uvádíme především domácí výzkumy a zásadní slovenské práce. Rozsáhlý výzkum komunikační kompetence dětí předškolního věku uskutečnila Bytešníková (2007). Provedla screeningové šetření úrovně výslovnosti dětí. Zabývala se narušenou komunikační schopností a zhodnotila celkovou úroveň komunikační kompetence dětí. Mezi její další výsledky patří také zjištění o celkově nedostatečné připravenosti učitelek MŠ. Do screeningového šetření bylo zařazeno 2895 dětí ve věku od čtyř let do zahájení školní docházky. Z toho u 2 524 dětí shledává nějaký řečový nedostatek. Co se týče komunikační kompetence, Bytešníková ověřovala očekávané výstupy RVP PV a došla k závěru, že až třetina dětí na konci předškolního období těchto očekávaných výstupů nedosahuje. Podle ní děti nejsou dostatečně připravené na zahájení povinného základního vzdělávání. Průcha (2011: 141) uvažuje také o tom, že očekávané výstupy v RVP PV jsou nastaveny neadekvátně.

V naší práci navazujeme na výzkum Slančové (1999), která komplexně popsala řeč učitelky slovenské mateřské školy jako specifický registr. Slančová provedla lingvistickou analýzu řeči učitelek z hlediska jazykových rovin a došla k několika zajímavým závěrům. Řeč učitelek je převážně kladně emocionálně zabarvená, učitelky mají k dětem specifický vztah vyjadřovaný oslovením, pochvalami a dalšími KF. Výraznou pragmatickou charakteristikou řeči učitelek je podle ní kooperativnost (dialogická i akční). Slančová si všímá také toho, že řečové projevy učitelek jsou ovlivněny zakotvením v pedagogické komunikační situaci, a pozoruje na jednotlivých jazykových rovinách aspekty řeči orientované na dítě.

Pro účely diplomové práce Drobná (2003) nahrávala rozhovory celkem osmi dětí. Autorka provedla lingvistickou analýzu materiálu a zaměřila se na frekvenční analýzu slovních druhů. Dále porovnávala komunikační kompetenci a výskyt slovních druhů u jednotlivých dětí v závislosti na jejich rodinném prostředí, o kterém sbírala data prostřednictvím dotazníkového šetření. V závěru potvrdila, že rodinné prostředí je nejvýznamnější faktor. Podle jejích zjištění nemá docházka do MŠ přímý zjiitelný vliv na kvalitu jazykového projevu dětí. Také Václavíková (BP, 2008) shromáždila záznamy dětské řeči z rozhovorů, které s

děťmi vedla. I ona potvrdila velké individuální rozdíly v komunikační kompetenci dětí.

Bochenková (BP, 2008) pomocí dotazníků zjišťovala, v jakých situacích a o čem si učitelky MŠ povídají s dětmi. Jedno z jejích zjištění se týká také toho, že oboustranná komunikace probíhá právě při ranním kruhu (ranních hrách). Podle odpovědí učitelek je rozvíjení komunikační kompetence v MŠ pro vyučující klíčové.

Burkovičová (2006) zhodnotila připravenost na komunikaci s dětmi většiny studentek Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity jako dostatečnou. Opačné výsledky hodnocení sociální, psychosociální a komunikativní kompetence studentek Učitelství pro MŠ Na Ostravské univerzitě přinášejí také Šmelová s Nelešovskou (2009). Celkem 37,8 % studentek podle nich „nezvládá“. Podobně Kořátková (2006) uvádí, že komunikační kompetence je u učitelek MŠ třeba posilovat. Křížková (2008) na základě svého výzkumu upozorňuje na přetíženost ve třídách MŠ, která je rizikovým faktorem a negativně ovlivňuje komunikaci. Podle ní také znemožňuje realizaci osobnostně sociálního přístupu.

Výzkum komunikace v jedné MŠ provedla též Havlová (BP, 2013). Hodnotila vzdělávací program *Začít spolu* a analyzovala některé komunikační funkce ve vybraných komunikačních situacích. Komunikaci celkově popisuje jako neformální a přátelskou. Autorka práce však nedokázala určit, do jaké míry je povaha komunikace ovlivněna alternativním vzdělávacím programem.

Podnětná je pro nás také práce francouzské autorky Florinové (1998). Podle jejích zjištění je komunikace ve francouzských MŠ v porovnání s běžnou formální a akademická. Až třetina dětí podle ní není dostatečně podněcována k verbálnímu projevu, což může být způsobeno naplněností tříd, časovými důvody nebo také nedostatečnou profesní připraveností. Téměř polovina všech dětí se účastní dialogu s učitelkou *občas* a asi třetina všech dětí se během pozorované doby nezúčastňuje komunikace *nikdy*.

Na některé dílčí výsledky uvedených prací reagujeme v analytické části práce.

8. Analýza pořízených nahrávek

V druhé části diplomové práce se věnujeme analýze pořízených nahrávek. Představujeme metodologická východiska (8.1), charakterizujeme vybrané mateřské školy (8.2) a sledované komunikační situace (8.3). Sledujeme je z perspektivy pedagogické komunikace (8.5). Popisujeme cíle jednotlivých aktivit (8.3.4), účastníky komunikace (8.5.1), používané verbální a neverbální prostředky (8.5.6) a pravidla (8.5.7). Podrobněji se v analýze věnujeme vedení dialogu (8.6) a vybraným kontaktním prostředkům (8.5.2 a 8.5.3). V závěru ukazujeme některé jevy související se školním jazykem (8.7), např. osvojování tvarů přídavných jmen v MŠ, používání pojmů nebo učitelčiny strategie, kterými se vyrovnává s nedokonalou výslovností dětí. V závěru shrnujeme společné a specifické rysy komunikace v obou MŠ (9).

8.1 Metody

8.1.1 Metoda sběru dat

Pro účely práce jsme pořídili nahrávky ve dvou mateřských školách. Celkem jsme získali deset nahrávek, jejichž celková délka je necelých sto padesát jedna minut. V jedné mateřské škole (MŠ A) bylo pořízeno sedm nahrávek o délce téměř sto minut, ve druhé (MŠ B) jsme pořídili tři nahrávky o celkovém rozsahu přes padesát jedna minut.

Oslovili jsme vedení tří mateřských škol. V jedné z nich spolupráci odmítli, v dalších dvou jsme se úspěšně domluvili na podmínkách nahrávání. Všichni zúčastnění byli poučeni o účelech diplomové práce a podepsali informované souhlasy, jejichž texty jsou k nahlédnutí v příloze. Nejprve jsme získali souhlasy od vedení škol a posléze od učitelek ve vybraných třídách. Informované souhlasy pro rodiče distribuovaly vyučující a před nahráváním nám je předaly. V informovaném souhlasu byli rodiče také požádáni o doplnění některých základních údajů o dětech: věk, mateřský jazyk a zda byla dítěti diagnostikována narušená komunikační schopnost. Ne všichni rodiče, kteří souhlasili s nahráváním, tyto údaje poskytli. Rodiče a vyučující byli na základě žádosti vedení také požádáni o souhlas s tím, že v případě zájmu budou nahrávky a text práce poskytnuty řediteli mateřské školy.

Před samotným nahráváním jsme strávili jeden až dva dny ve třídách. Během této doby jsme se s vyučujícími domluvili, jak a kdy bude nahrávání probíhat, děti byly seznámeny s tím, co se bude dít, a měly možnost se připravit na přítomnost další dospělé osoby ve třídě. Zároveň jsme mohli lépe poznat denní režim v MŠ a zjistit, jaké komunikační situace bude možné nahrávat.

Naším cílem bylo získat videonahrávky běžných komunikačních situací více typů. Vedení mateřských škol bylo požádáno o možnost nahrávat ranní kruh, denní rutinu (např. při jídle), a společnou činnost dětí a učitelky (např. cvičení, hra nebo výtvarná činnost). To se ovšem ukázalo jako problematické z několika důvodů. V MŠ B byla nakonec nahrávána pouze jediná situace, ranní kruh, ostatní činnosti vedli externí pracovníci nebo byli přítomni další vyučující, kteří nedali souhlas s nahráváním. V MŠ A se nám podařilo získat nahrávky více typů KS, ranní kruh, cvičení a hru, dopolední vyučování a dopolední svačinu. Poslední situace nebyla do výzkumu zařazena z technických důvodů. Řeč dětí i učitelky ve videonahrávce nebyla dostatečně srozumitelná, a proto nebylo možné ji přepsat. Ukázalo se, že ostatní situace jsou ve své podstatě vyučovací a jsou si velmi podobné. Jsme si také vědomi nerovnoměrného zastoupení komunikačních situací, což bylo způsobeno již uvedenými problémy a také konkrétním programem v obou MŠ⁴⁷.

Všechny nahrávky byly pořízeny ve třídách mateřských škol za přítomnosti vyučujících. Výzkumná osoba se po řídě pohybovala jen minimálně a nahrávala na videokameru, kterou držela v ruce. Učitelky byly poučeny o tom, že výzkumná osoba nebude nijak zasahovat do výuky, není třeba žádným způsobem měnit denní režim ani způsob vedení třídy a průběh situací. Vedení školy, vyučující i rodiče byli také upozorněni na to, že cílem výzkumu je získat autentický záznam komunikace v MŠ, ne hodnocení dětí, vyučujících či plnění Vzdělávacího plánu. Všichni zúčastnění byli ujistěni o zachování anonymity. Nahrávány byly pouze předem domluvené aktivity. Děti, jejichž rodiče nesouhlasili s nahráváním, byly na danou dobu přeřazeny do jiné třídy. Nebyly pozorovány rozdíly v průběhu situací při pozorování a vlastním nahráváním.

⁴⁷ Přípravy (domluva s vedením školy, s vyučujícími, distribuce informovaných souhlasů) a vlastní nahrávání bylo překvapivě velmi časově náročné. V MŠ totiž probíhaly různé akce, exkurze či přípravy na vystoupení, již domluvené termíny byly vícekrát zrušeny, protože se měnily směny učitelek apod. U některých aktivit byla sice výzkumná osoba přítomná, ale nebylo jí umožněno je natáčet. Ranní kruh probíhal pokaždé, když byla výzkumná osoba v MŠ, domníváme se také, že pro vyučující bylo přijatelnější natáčení více organizovaných a pravidelných situací, které měly připravené.

8.1.2 Metoda přepisu dat

Při přepisu dat jsme vycházeli z manuálu pro přepisovatele pro korpus mluvené češtiny DIALOG (Kaderka, Svobodová 2006). Upozorňujeme však, že pro účely našeho přepisu jsme tento systém v některých aspektech upravili a rozšířili.

Každý přepis obsahuje hlavičku a vlastní přepis. V hlavičce je uvedeno, ve které školce a kdy byla nahrávka pořízena, jaká komunikační situace byla zachycena, délka nahrávky a počet mluvčích účastnících se komunikace. Ve vlastním přepisu jsou očíslované řádky, aby bylo možné na materiál přehledně odkazovat a čtenář mohl dohledat použité ukázky v přepisech, které přikládáme v příloze. Každá replika⁴⁸ začíná vždy na novém řádku a je uvozena označením mluvčího ve špičatých závorkách, po kterých následuje dvojtečka. Mluvčí jsou označeni čísly. Každému mluvčímu bylo přiděleno číslo a ve všech přepisech, ve kterých je zachycena replika tohoto mluvčího, má stejné číslo. Chlapci jsou označeni lichými čísly, dívky jsou označeny sudými čísly. Neznámí nebo nerozpoznaní mluvčí jsou označeni místo čísla písmenem X. Kódovací listy, kde je uvedeno číslo, jméno a základní údaje o mluvčím, též dokládáme v příloze.

V rámci zachování anonymity byla změněna křestní jména dětí, učitelek a ostatních osob, o kterých se hovořilo. Jména byla změněna v souladu s výchozí nahrávkou, tedy byly zachovány různé varianty jmen (např. *František* – *Antonín*, *Fanda* – *Tonda*, *Fanoušek* – *Toníček* atp.). Příjmení, místní jména a názvy škol a tříd byly kódovány (viz. seznam transkripčních značek).

Pro přepis pro nás byla primární zásada, že co bylo vysloveno ortoepicky, bylo zapsáno ortograficky.⁴⁹ Odlišný zápis signalizuje odchylky ve výslovnosti. Podle manuálu (Kaderka, Svobodová 2006: 30) rozlišujeme i výslovnostní varianty sh-, tedy [sch-] nebo [zh-]⁵⁰. Výjimku z pravidla tvoří také to, že zaznamenáváme výslovnost počátečního j- u tvarů slovesa být, které jsou zapisovány podle toho,

⁴⁸ Repliku chápeme v souladu s manuálem (Kaderka, Svobodová 2006: 24), tedy formálně: „Pod tento termín zahrnujeme jakékoliv hlasové projevy jednotlivých účastníků: může to být dlouhý proslov monologického typu, tak nedokončená promluva, či pouhé odpovídací hm.“

⁴⁹ Shodu přísudku s podmětem řešíme pravopisně podle formálního pravidla. Pokud je podmětem skupina lidí, sloveso v přísudku píšeme s -i, pokud je podmět explicitně vyjádřen jako „dětí“, píšeme -y.

⁵⁰ Regionální výslovnostní varianta [zh-] se ovšem v nahraném materiálu nevyskytl.

jak byly skutečně vysloveny. Většina transkripčních značek byla přejata z manuálu (Kaderka, Svobodová 2006: 45–46). Značky, které jsme zavedli nově, jsou: * pro označení zadrhnutí v řeči, nejčastěji zámlka uvnitř slova, která je v dětských projevech poměrně běžným jevem, a << >> pro označení pasáže pronesené se smíchem. Kompletní seznam transkripčních značek je uveden v příloze.

Výhody tohoto systému vidíme v tom, že je upraven pro češtinu. Další výhodou je také to, že i když představuje komplexní systém přepisu, je relativně jednoduchý a přehledný. Systém byl vybírán tak, abychom dokázali odpovídajícím způsobem zachytit i složité komunikační situace skupinového dialogu v prostředí mateřské školy. Jako metodologická inspirace nám také posloužil Tůmův článek *Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty* (2016).

Jsme si vědomi také některých nevýhod, které tato metoda přepisu nese. Připouštíme určitou míru subjektivity, která je spojena s přepisem. K posuzování toho, co je vysloveno ortoepicky, jsme i podle doporučení Kaderkové a Svobody (2006: 3) přistupovali s určitou tolerancí. Odchytky ve výslovnosti jsme přepisovali tak, aby se co nejvěrněji blížily reálné výslovnosti mluvčích. Opakovaným poslechem a kontrolou jsme se snažili tyto nedostatky eliminovat. Kvůli využití upraveného způsobu přepisu nelze zařadit materiál do existujícího korpusu, což ovšem nebyl cíl práce. Přepsané nahrávky slouží pouze k účelům této práce.

Narazili jsme na technické problémy spojené s metodou sběru dat, které vedly k tomu, že jedna nahrávka nebyla nakonec do výzkumu zahrnuta vůbec a v jiných byla některá slova či dokonce repliky nesrozumitelné (především v MŠ B, kde byly špatné akustické podmínky). Tyto případy označujeme pomocí závorek nebo připojením komentáře⁵¹.

⁵¹ Často užíváme komentář ((hluk)), kterým popisujeme situaci, kdy mluví více mluvčích najednou a nelze jim rozumět.

8.1.3 Metoda analýzy dat

Nahrávky a jejich přepisy analyzujeme kvalitativně a výběrově. Podáváme celkovou charakteristiku KS (oddíl 8.3) a posléze se zaměřujeme na charakter pedagogické komunikace (8.5) a popisujeme jevy s ní související (8.6, 8.7).

8.2 Charakteristika vybraných MŠ

Jak už bylo řečeno výše, nahrávání probíhalo ve dvou mateřských školách. Obě MŠ se nacházejí v Praze. Po dohodě s vedením zachováváme jejich anonymitu, uvedeme tedy pouze některé základní informace.

MŠ A je tzv. státní mateřská škola, děti jsou rozdělené do tříd podle věku. Kromě standardní výuky zajišťuje kroužky, pořádá pravidelné i mimořádné akce a zajišťuje péči o nadané děti a logopedickou edukaci a reedukaci. Vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) rozděluje na dvě části, tematické bloky a jejich další rozpracování do měsíčních a týdenních třídních vzdělávacích plánů, druhou část tvoří konkretizované očekávané výstupy RVP PV, které jsou podrobněji rozpracované v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

Třída je prostorná a je členěna na šatnu, umývárnu, jídelnu, ve které probíhá také výtvarná činnost a další dílčí aktivity (např. hraní stolních her, hraní si se stavebnicí, práce s pracovními listy atp.) a prostor (také herna či „koberec“) kde si děti mohou hrát s hračkami, cvičit nebo spát. V tomto prostoru jsou lavičky uspořádané do kruhu, na nichž děti sedí při ranním kruhu. Ve třídě je také klavír.

Ve třídě se pravidelně střídají dvě učitelky, při běžném denním programu je podle systému směn přítomna jen jedna z nich. Nahrávání probíhalo vždy za přítomnosti jedné učitelky (označena č. 0). Celkem se nahrávání zúčastnilo 27 dětí, 12 chlapců a 15 dívek. Mluvčí označený č. 2 byl po dohodě s rodiči z transkriptu vypuštěn. Věkové složení dětí je v rozmezí od tří do šesti let, přičemž tříletá je pouze jedna dívka (4), 7 dětem jsou 4 roky, 11 dětem 5 let a 4 dětem 6 let. U 3 dětí rodiče věk dítěte nevedli. Mateřským jazykem všech dětí je čeština, u 4 mluvčích rodiče uvedli, že dítěti byla diagnostikována narušená komunikační schopnost. Ostatní buď tuto položku nevyplnili, nebo odpověděli záporně. Celkový přehled mluvčích dokládáme v příloze.

MŠ B je soukromá mateřská škola, která kombinuje přístupy projektového vyučování s některými prvky montessori pedagogiky a lesní pedagogiky. Třídy jsou rozděleny podle věku dětí. Kroužky jsou na rozdíl od MŠ A součástí společného denního programu. MŠ také pořádá další pravidelné i mimořádné akce. Výuka je členěna do tematických bloků, jejichž výstupem jsou projekty. ŠVP není veřejně dostupný.

Třidu tvoří jedna místnost, která je pultem rozdělena na kuchyňku a vlastní třídu, kde se nachází dlouhý stůl, u něhož děti jedí nebo si kreslí, pracují atp. Jinak je ve třídě volný prostor. V rohu místnosti jsou na podlaze barvou namalované značky do tvaru kruhu. V obou MŠ byly hračky a pomůcky v policích a skříňkách uspořádány tak, aby si je děti mohly samostatně brát i uklízet.

Vyučování se účastní vždy dvě učitelky⁵². Celkem se nahrávání zúčastnily 3 vyučující a 18 dětí, z toho 12 chlapců a 6 dívek. Děti byly ve věku od 3 do 6 let, tříletý byl opět jen 1 mluvčí (105). 6 dětí bylo čtyřletých, 7 pětiletých a 4 šestileté. Celkem 2 děti (103 a 115) vyrůstají v bilingvním prostředí.⁵³ Všichni rodiče uvedli, že u jejich dítěte nebyla diagnostikována narušená komunikační schopnost. Celkový přehled všech mluvčích je opět uveden v příloze.

8.3 Vybrané komunikační situace a jejich celková charakteristika

Komunikační situace, které byly natáčeny, jsme vybírali podle vzoru Slančové (1999: 75) a podle veřejně dostupného režimu školek. Ranní kruh byl vybrán také cíleně z toho důvodu, že při něm se učitelky soustředí na rozvoj komunikačních kompetencí, jak nám bylo sděleno při domluvě s vedením. Na tuto souvislost upozorňuje také Bytešníková (2012: 100), i když je třeba doplnit, že o ní mluví v kontextu programu „Začít spolu“. Během výzkumu bylo od původního cíle získat rovnoměrně zastoupený materiál dokumentující všechny situace z již zmíněných důvodů upuštěno.

⁵² V jedné z nahrávek je zachycena i situace, kdy byla na část ranního kruhu přítomna pouze jedna učitelka, což byla neobvyklá situace.

⁵³ Franta (103) vyrůstá v rodině, kde se mluví česky a slovensky, Ondra David (115) má rodiče z Česka a z Norska, kteří navíc uvedli, že jejich komunikačním jazykem je také angličtina.

8.3.1 Ranní kruh

První nahrávanou situací byl ranní kruh. Celkem jsme získali 7 nahrávek této situace v délce 103 minut. V obou MŠ je ranní kruh první společnou organizovanou aktivitou. Do té doby děti přicházejí do školky, hrají si, kreslí apod. Učitelky měly pokaždé připravenou určitou výtvarnou činnost, která byla nabídnuta všem dětem. Po signálu (zazvonění zvonečkem) děti měly uklízet hračky či jiné pomůcky a jít si sednout na místo, kde kruh pravidelně probíhá. Poté následoval další signál (puštění písničky z přehrávače, pokyn, přivolání). V MŠ A buď po tomto signálu učitelka rovnou začala s připraveným tématem (ve dvou případech, N1 a N7) nebo pokračovala další básničkou, kterou se děti pozdravily a zklidnily.

Uk. 1, MŠ A N4 ř. 7–26:

<0>: tak tomášek ještě není:

((hluk))

<0>: tak tomášku nechej to tam už a pod' za náma (.) pak si to domaluješ po:d' () už tam čekají

((hluk))

<21>: já mám ještě jednu bílou a dvě hnědý

((děti mlaskají a dělají koně))

<0>: tedy děláte koníky jo? tady mám koníky místo dětí?
neska: teda: tak (.) jsme si procvičili(.) pusinky, a teď si řekneme tu básničku. teď tu pěkně sedíme=

<100>: =sedíme za ruce se držíme popřejem si dobrý den ať je [každý]

<0>: [pod' sem] julí=

<100>: =spokojen. ať se máme všichni rádi v NT sme kamarádi ((děti recitují a učitelka jim napovídá a pomáhá))

<0>: výborně. a ví někdo z vás jak se menuje ten den co máme dneska?

V MŠ B si děti a učitelky stouply na značky, chytily se za ruce a společně zazpívaly píseň, kterou se vzájemně pozdravily, teprve poté si sedly a učitelky zahájily dané téma.

Domníváme se, že tuto situaci lze popsat na základě dvou charakteristik: má povahu denní rutiny a má výrazný pedagogický charakter. Začátek situace je určen rituálem pozdravu. Děti jím oficiálně zahajují program ve školce. Vlastní průběh i závěr situace probíhá také s velkou pravidelností. V MŠ A je komunikační situace ukončena a následuje „losování hospodáře“, v MŠ B končí oznámením, co se bude dít dál, a pokynem k tomu, aby děti odešly do umývárny. Ranní kruh je pevně zařazen do režimu dne a děti vědí, co bude následovat. Taková denní rutina hraje důležitou roli i ve vzájemné komunikaci, děti znají řád dne, jehož dodržování je po nich jako pravidlo vyžadováno, i když není explicitně vysloveno (např. reakce dětí na zvoneček (neverbální signál), na písničky či odpočítávání učitelky). V MŠ B jsou děti zvyklé na pravidlo tzv. kouzelného předmětu. Pokud se učitelka zeptá na otázku, na kterou očekává odpověď od všech dětí, pošle dokola kouzelný předmět a tím předává dětem slovo. Více o této strategii pojednáváme v části o vedení dialogu.

Je očekáváno, že děti znají pravidla chování v průběhu této situace, včetně komunikačních pravidel, i když jejich dodržování je často problematické.

Uk. 2, MŠ B N10 ř. 27–38:

<02>: tak majdi chytni se s patričkem (.) a pozdravíme
se jo? tři dva jedna teď

<200>: dobré ráno (.) dobré ráno (.) dobré ráno tobě
(..) dobré ráno (.) dobré ráno (.) jak pak se máš (..)

((miroušek tahá ostatní za ruce, skáče, otáčí se,
mluví))

<200>: dobrý den (.) dobrý den (.) neska máme krásný den
(..) dobrý den (.) dobrý den (.) neska si to užijem

<02>: teda miroušku, ty máš tady tělocvik?

<111>: ne

V ukázce můžeme pozorovat, že děti vědí, která píseň následuje po odpočítávání, ale také vědí, jak se mají v kruhu chovat, i když toto pravidlo porušují. V tomto

ohledu jsme zaznamenali rozdíl mezi školami, zatímco v MŠ A dětem nebylo dovoleno z kruhu odejít, když nedávaly pozor, byly vyvolány nebo napomenuty. V MŠ B učitelky dbaly na kázeň a dodržování pravidel, ale některé děti, které se nechtěly zapojit, se nezapojily a učitelky je k tomu nenutily.

Uk. 3, MŠ B N8 ř. 338–349:

((hluk))

<01>: hele tohle bylo docela zajímavý páto. slyšels to?
co říkal honzík (.) poslechněte si ho ještě jednou jo,

<02>: poď se posadit. ((na nově příchozí dívku))

<01>: řekni nám to ještě jednou.

<119>: ((lehne si na matrace ve třídě a zůstane tam až
do konce kruhu, leží, listuje si v knížce nebo se dívá
na ostatní))

<107>: ladši nevodnášejte tolik papírů abysme to pak
tolik nespotebovávali tolik papílů. protože to stojí
hodně peněz, a zas vyplajcne se ty peníze.

Uk.4, MŠ A N3 ř. 241–245:

<0>: ale náká tam byla kytička na k (.) beníku

(...)

((nedává pozor, je otočen zády k učitelce, na vyvolání
reaguje))

<0>: která byla na to k.

<6>: ko- konvalinka.

Během ranního kruhu jsou probírána většinou dvě témata, jedno se týká toho, co děti zažily, kde byly atp., a druhé vychází z tematického bloku, kterému se věnují v daném období. Téma stanovuje vyučující a vede děti k tomu, aby se ho držely.⁵⁴ V MŠ A je pravidelnou součástí procvičování fonematické diferenciaci, důležitou složkou je také opakování a učení básniček, říkanek či písniček.

⁵⁴ Ve své bakalářské práci došla Havlová (2013: 29) k opačnému výsledku. Při popisu průběhu ranního kruhu v MŠ Srdíčko si všímá toho, že i když učitelka stanovuje hlavní téma, nechává děti, aby si povídaly „o čem zrovna chtějí mluvit“.

Učitelky mají v situaci zcela dominantní roli. Dbají na to, aby každé dítě v průběhu ranního kruhu mohlo promluvit, většina replik je však pronesena jimi nebo dětmi dominantnějšími v komunikaci. V MŠ A z celkového počtu replik 858 jich v této komunikační situaci pronesla 400 učitelka. V MŠ B z celkového počtu 800 replik učitelky řekly 483. Několikrát se stalo, že někteří mluvčí za celou dobu nepronесли samostatně jedinou repliku.

Z hlediska organizační formy výuky lze situaci označit jako frontální výuku. Pedagogickou komunikaci popíšeme podrobněji později, domníváme se, že je typickým rysem nejen této KS, ale i ostatních sledovaných.

8.3.2 Dopolodní výuka

V MŠ A nám bylo nahrávání této KS nabídnuto při domluvě s učitelkou místo jiné společné činnosti. Získali jsme téměř 15,5 minut materiálu. Poměr počtu pronesených replik učitelkou a dětmi byl podobný jako u ranního kruhu, z celkového počtu 230 replik jich učitelka pronesla 96. Ukázalo se, že tato KS je od ranního kruhu odlišná jen v několika znacích. Nedůležitějším je asi změna prostoru, ve kterém se KS odehrává. Děti sedí na židlích uspořádaných do písmene U, v čele sedí učitelka. Takové uspořádání je pro učitelku přehlednější, děti už nesedí na lavičce nebo na zemi, jsou od sebe dál a nemohou si tolik povídat. Je také více podobné uspořádání třídy v základní škole. Učitelka je zde i takto formálně vyčleněna jako výrazná autorita.

Komunikační pravidla jsou stejná jako v ranním kruhu, zdá se nám, že jejich vyžadování je důslednější v této situaci. Máme ovšem k dispozici pouze jednu nahrávku, na jejím základě nelze činit objektivní závěry.

Dalším znakem je změna obsahu. Kromě opakování básniček a průběžného procvičování fonematické diferenciaci se učitelka zaměřuje na rozvoj čtenářských dovedností a procvičování znalosti květin.

8.3.2.1 Učitelské otázky v dopolední výuce

Poté, co učitelka nahlas přečte příběh, se ptá dětí a ověřuje základní porozumění textu. Tento typ úlohy se zaměřuje na rozvoj dovedností vyhledávání informací

v textu. Učitelka tak ověřuje základní porozumění, ale také pozornost dětí. Otázky k textu jsou: *O kom nebo čem jsme četli? Jak se jmenovala ta kytička? Jakou ten tulipán měl barvu? Jak se jmenovala ta holčička, co ten tulipán zalívala? A ta druhá? Kde ten tulipán se tam vzal? Kdo ho dostal a od koho? Kde ten tulipán měli? Co ten tulipán baštil? Co měl k snídani, k večeři, k obědu? A co ještě? Čím dýchá tulipán, když nemá nos?*

Poté děti mají „vytleskat“ vybraná slova (*listy, Kačenka, Milena*). Následují otázky o květinách. Učitelka se ptá: *Jaké znají děti kytičky? Jakou má barvu pomněnka? Jakou má barvu vlčí mák, sedmikráska a petrklíč?*

Posledním úkolem jsou slovní přesmyčky. Učitelka vždy přečte zadání a očekává správnou odpověď od dětí. Zadání zní:

Uk. 5, MŠ A N6 ř. 259–265:

<0>: ... já vám přečtu (...) tady (.) slovo a vy budete přemýšlet co to je za kytičku. je to tam pozpřehazovaný: není to tak jak to má být. a je to trošičku jinak jestli na to někdo přijde. poslouchej žerů (...) žerů (...) davídku

Další zadání zní: *pántuli, škamace, ciskanar a retinakop*. Poslední otázkou učitelka ověřuje znalost květiny, kterou společně ráno kreslili a naučili se o ní básničku.

Během krátké KS učitelka položila poměrně vysoký počet rychle za sebou následujících otázek. Děti okamžitě reagovaly a odpovídaly bez větších problémů. Z toho usuzujeme, že i na tyto aktivity a typy otázek jsou děti zvyklé.

Po skončení výuky děti spolu s učitelkou popřejí k narozeninám jednomu z dětí. Podařilo se nám tak zachytit jeden z rituálů probíhající v MŠ. Přání k narozeninám je v této MŠ součástí pravidel třídy. Když má některé z dětí narozeniny, ostatní mu nakreslí obrázek a společně mu pak předají „narozeninovou knížku“. Dítě si jde stoupnout před třídu a vybere dva spolužáky, kteří mu přede všemi popřejí, poté mu popřeje paní učitelka, dá mu sladkost a společně s dalšími dětmi „mu dají hoblá“. Je také zvykem, že oslavenec přinese do třídy bonbony a rozdává je ostatním dětem.

Uk. 6, N6 MŠ A ř. 312–368:

<0>: a pak ještě děti které mu nenamalovaly obrázek
ještě mu půjdou pak domalovat taky obrázek. abysme mu
udělali tu narozeninovou knížku

<11>: já sem ho nenamaloval.

<1>: já taky ne

<0>: takže tomášek půjde za mnou (.) vybere si jednoho
kluka jednu holčičku.

<6>: já chci

<30>: já

<26>: já

<0>: vyber si jednoho. nekřičte na něj on si vybere sám.

<21>: jurášek

<X>: já

<6>: a já

<30>: já a já

<21>: zdenicka

<0>: a zdenička. tak a budeme poslouchat co mu krásně
popřejí. tak jurášku popřej

<5>: všekno nejlepší s- hodně stlaví a at te nikto
nesjobí.

<30>: vsekno nelepsí hodně zdaví a ať más hodně
kamaládů.

<0>: no to bylo krásný. tak tomášku já ti taky přeju
všechno nejlepší. hodně zdravíčka a ať se ti tady mezi
náma líbí tady máš pak vajíčko.

<28>: jetě hobla

<0>: neboj se. tady máš vajíčko já ti ho tady položim a
pak si ho vemeš domu s tou knížkou. (.) jo?

<30>: a jestě hobla

<0>: tak posad'te se a kolik máš roků nám řekni

<21>: pět ((ukazuje na prstech))

<0>: pět tak budem počítat do pěti. tak dávidek a maruška ho chytí a kozu nám udělá třeba,

<30>: já

<0>: matoušek. pod'

<0>: a počítáme všichni do pěti jo, tak držíme?

<1>: jo

<0>: klekni si matoušku. klekni si na kolínka tak.

<100>: jedna dva tři čtyři a pět

<26>: pod' sem pldelku

<0>: tak a tomášek vám tady přines takový (.) bonbonky takový krásný (.) zlatáky

<23>: to sou zlatý mince.

<0>: zlatý mince ano

<23>: hulá

<0>: jako z pokladu vid?

((hluk))

<X>: poklad poklad

<0>: tak mi je pak pomůžeš rozdat

((hluk))

Spolu s normou dané společenské situace si děti osvojují ustálené fráze a komunikační pravidla s ní spojené. Zároveň i zde můžeme pozorovat specifikum pedagogické situace. Dítě si vybírá jen některé zástupce třídy a ostatní se stávají pozorovateli, je také tím, kdo má zodpovědnost „pohostit“ ostatní, ale přesto je moderátorem celé situace učitelka.

V MŠ B jsme se s obdobnou komunikační situací ani událostí nesetkali. Další aktivity výukového charakteru jsou kromě ranního kruhu realizovány v podobě kroužků vedených externími pracovníky (jednalo se o výuku angličtiny nebo dramatickou výchovu).

8.3.3 Cvičení a hra

KS cvičení a hry lze obecně popsat jako tělesnou výchovu v MŠ. Celkem jsme ji nahrávali dvakrát, pokaždé v MŠ A. Získali jsme dohromady přes 28 minut materiálu. Autorita učitelky je opět výrazným rysem, v dané KS je zcela dominantním mluvčím. Z celkového počtu 274 replik jich 129 patřilo učitelce, svým rozsahem ale zcela převažovaly nad dětskými replikami.

Velkou roli hraje také rutina. Cvičení probíhalo tak, že učitelka hrála na klavír různé písničky a děti podle toho, že poznaly jejich melodie, dělaly naučené cviky (např. při písni *Skákal pes* snožmo skákaly s rukama na ramenou nebo při *Kočka leze dírou* lezly po kolenou atp.). Hudební doprovod do velké míry nahradil verbální pokyny učitelky, před cvičením nebyly proneseny instrukce, které by se týkaly způsobu cvičení. Poté následovala buď hra (N2) nebo protahování a tanec (N5). Po cvičení děti odchází na svačinu. Specifickou metodou učitelky v MŠ A bylo, že děti odcházely vždy postupně podle různých kritérií, někdy podle toho „kdo krásně sedí“ (N2 ř. 241–242), jindy na základě toho, že správně odpověděly na otázku (N5).

Při cvičení a hře byl ve třídě mnohem větší hluk, než při ranním kruhu nebo dopolední výuce. Děti si mezi jednotlivými činnostmi povídaly a křičely, ve chvílích, kdy učitelka dávala pokyny (jak si sednout, jak se rozdělit do skupin atp.), nebo při vlastním cvičení však byly děti ukázněné, nahrávky bylo možné bez větších problémů přepsat. Vzájemnou komunikaci dětí jsme ve většině případů ovšem nedokázali zachytit. KS probíhala podle předem stanovených pravidel, jejichž dodržování učitelka vyžadovala.

Uk. 7, N2 ř. 91–98:

((hluk))

<0>: tak ((zahraje akord na klavír)) a když cvičíme tak pusinky co dělají?

<100>: zavzený

<0>: odpočívají. abyste slyšeli který domeček má jít (.) se protáhnout. jo:? takže ((začne hrát na klavír)) děti z modrého domečku dou ((děti pochodují po třídě))

V MŠ B je tělesná výchova pravidelnou součástí režimu dne. Děti buď odcházejí do tělocvičny nebo jsou některé aktivity realizovány kroužky.

8.3.4 Cíle

Každou aktivitu (resp. KS) nahlížíme také z hlediska cíle. V situacích cvičení a hry (N2 a N5) je cílem rozvíjení především hrubé motoriky a koordinace a celkového ovládnutí pohybového aparátu. Dílčí aktivity, které jsou zařazeny, mohou mít své dílčí cíle, procvičení barev, procvičení názvů zvířat a jejich mláďat, opakování písní, což lze shrnout pod rozvoj paměti nebo rozvoj orientace dítěte ve světě, ve kterém žije. Zároveň je cvičení vhodně zařazeno mezi ranní kruh a dopolední aktivity jako aktivizace dětí.

Domníváme se, že v dopoledním vyučování (N6) je sledováno rozvíjení čtenářských dovedností. Učitelka v této aktivitě dávala důraz na jejich receptivní složku. Dílčími cíli je pak procvičování získaných poznatků (opět se domníváme že lze shrnout pod cíle související s rozvojem paměti a seznamováním se se světem). Jako cíl by bylo možné označit připravit děti na pedagogickou komunikační situaci v prostředí školní třídy.

Ranní kruh se nám zdá z hlediska cílů nejkomplexnější. K jejich popisu máme také největší soubor dat. Primárně pozorujeme cíle spojené s rozvojem komunikační kompetence dětí. Děti mají být schopny souvisle vyprávět o daném tématu, vyprávět zážitek a komentovat ho, procvičují přednes a recitaci, měly by být schopné samostatně vystupovat.

Přítomné dílčí cíle se týkají rozvoje orientace ve světě, děti mají umět pojmenovat objekty ve světě okolo sebe. Jak už bylo řečeno, v MŠ A je také součástí procvičování schopnosti sluchově rozlišovat počáteční hlásky a rozdělit slovo na slabiky.

Cílem jedné z dílčích aktivit bylo explicitně a uceleně zopakovat pravidla chování. Jejich opakování je spojeno s cílem vytváření prosociálního chování a postojů nejen v MŠ. V obou MŠ jsme zaznamenali opakování pravidel ve třídě (MŠ A N3 ř. 266–389, MŠ B N8 ř. 57–90). Učitelky se zaměřily též na pravidla

chování v rodině, (např. děti vyprávějí o tom, jaká je maminka, jak se máme chovat, aby se maminka nezlobila) (Př. MŠ A N7 228–387). V MŠ B (N10) se učitelky ptaly na to, zda a jak děti pomáhají s úklidem.

V MŠ B jsme pozorovali výklad (N7, o tom, že se nemá plýtvat papírem, o recyklaci, o Velikonocích). Jeho cílem je poznání, poučení dětí v dané oblasti. Součástí RK v MŠ B bylo také představit projekt, což ale dělají učitelky, ne děti.

Pozorujeme, že KS, i když jasně ohraničené, se skládají z dílčích aktivit, které mohou mít odlišné cíle. Celkově lze pozorovat rozdíl mezi MŠ v počtu dílčích aktivit. Zatímco v MŠ A je zpravidla kratší kruh více tematicky diferencován, v MŠ B to jsou většinou 2 tematické celky, kterých se učitelky drží.

I rozdílná témata a aktivity propojuje právě komunikace a její jednotná pravidla. Úspěšná komunikace, resp. dialog, je předpokladem naplňování dílčích cílů a zároveň osvojování jejích pravidel vnímáme jako samostatný cíl. Všechny uvedené cíle lze nalézt i v RVP PV (2016).

8.4 Účast dětí v dialogu ve všech komunikačních situacích

Připojujeme přehled, kteří mluvčí se nezúčastnili (produkčně) samostatně dialogu. Pokud učitelka nezařadila otázku a postupně nevyvolala všechny děti, tak nepromluvily. Všichni mluvčí byli zastoupeni pouze v N3 a N6. Domníváme se, že to souvisí s počtem dětí ve třídě, typem situace, ale také věkem mluvčích a tím, zda u nich byla diagnostikována NKS nebo jsou bilingvní. Roli hraje také *sebevědomí* dětí.

Tab. 1

MŠ	N	KS	Počet dětí ve třídě	Počet dětí, které nepronesly samostatně repliku	Označení mluvčích, kteří nepronesli samostatně repliku	Průměrný věk	NKS/BILING V
MŠ A	N1	RK	26	6	3, 5, 17, 23 , 18, 26	4,67	26
MŠ A	N2	CVH	26	5	11, 23 , 4, 22, 24	4,40	24
MŠ A	N3	RK	22	0	-	-	-
MŠ A	N4	RK	16	3	11, 13, 15	5 ⁵⁵	
MŠ A	N5	CVH	16	2	15, 24	5	24
MŠ A	N6	DV	16	0	-	-	-
MŠ A	N7	RK	22	1	20	4	
MŠ B	N8	RK	15	2	111, 123	5	
MŠ B	N9	RK	14	1	123	5	
MŠ B	N10	RK	17	3	117, 123 , 106	4,67	

Průměrný věk dětí ve třídě v MŠ A i v MŠ B vychází na 4,78 let. Do průměru v MŠ A však nebyly započítávány děti, jejichž věk jsme neznali. Můžeme pozorovat, že zvláště v situacích, kde se nezapojilo více dětí, je jejich průměrný věk mírně nižší než celkový věkový průměr dětí ve třídě. Podle výsledků sondy však nelze s určitostí v tomto směru vyvozovat závěry.

Doplňujeme, že mluvčí č. 123 během natáčení nekomunikoval ani se nijak nezapojoval. K výzkumné osobě byl odtažitý a nedůvěřivý. Když byl ale s dětmi v herně, hrál si s ostatními a bez problémů komunikoval. Mluvčí č. 106 v N10 přišla pozdě, učitelky jí řekly, že až odpoví na otázku všechny děti v kruhu, kouzelný předmět jí pošlou a bude také moci něco říct, tak se ale už nestalo.

Některá naše zjištění jsou srovnatelná s výsledky výzkumu Florinové (1998). Je třeba brát v úvahu časový odstup výzkumu, velikost vzorku a odlišné kulturní prostředí. Na riziko přetíženosti tříd a komunikačně chudého prostředí odkazují u nás též Křížková (2008), Kutálková (2005), ale také RVP PV (2016).

Další sledovanou oblastí byla délka dětských replik. Počítali jsme průměrný počet slov v replice dětí. Do počtu nebyly zahrnuty společné odpovědi třídy, básničky,

⁵⁵ U mluvčího č. 15 je neznámý věk, není proto započítávám do tohoto průměru ani do výpočtu celkového průměrného věku dětí.

písničky a také zvukové projevy dětí, které přepis zachycuje ve formě replik (např. eh, ehe, eee).

Výsledky byly v obou MŠ překvapivě podobné. V MŠ A má dětská replika průměrně 3,75 slov. V MŠ B 3,99. Na rozdíl od MŠ B, v MŠ A jsme zaznamenali repliky delší než 35 slov, ale také zároveň mnohem více kratších replik a celkový větší počet replik. Domníváme se, že na výsledek má vliv i nerovnoměrné zastoupení materiálu. Srovnáváme proto délku replik u KS ranního kruhu ve dvou MŠ. V MŠ A je průměrná délka dětské odpovědi 4,62 slov, téměř o jedno slovo se tedy prodlužuje. Nejdelší dětské repliky jsme zaznamenali v MŠ A při ranním kruhu, byly dlouhé až 80 slov.

Výrazně kratší průměrná délka odpovědí, 2 slova, byla v KS cvičení a hra. Nejkratší průměrná délka dětské odpovědi byla zaznamenána v situaci, u které shledáváme nejvýraznější pedagogický charakter, tj. při dopoledním vyučování. Průměrná délka dětské repliky zde činí 1,87 slov.

8.5 Pedagogická komunikace v mateřské škole

Vycházíme z Gavorova (1988: 22–24) vymezení pedagogické komunikace (viz kapitola 6.1) a na jeho podkladě popisujeme vybrané komunikační situace. Časové a prostorové charakteristiky probíhajících KS a jejich analýzu z hlediska cílů jsme uvedli v předchozím popisu. Nyní se zaměříme na účastníky komunikace, obsahovou rovinu komunikace, verbální a neverbální prostředky a pravidla. V další jazykové analýze se zaměříme na ty jevy, které souvisejí se specifiky *školního jazyka*.

8.5.1 Účastníci komunikace

Účastníky sledovaných KS jsou učitelka(y) a žáci MŠ. Během našeho výzkumu jsme ověřili dosavadní poznatky o rolích učitelky. Sledované učitelky vystupovaly v roli autority, zprostředkovávaly nové poznatky, byly těmi, kdo pokládaly otázky a poskytovaly zpětnou vazbu, řídily a usměrňovaly činnost a komunikaci, byly organizátorkami aktivit a řešily konflikty. Přesto učitelka dává najevo blízký vztah k dětem. Postavení účastníků se promítá do oslovení a dalších prostředků

navazování a udržování kontaktu. Těmto jevům se zde věnujeme podrobněji, v další analýze by bylo možné se zaměřit na vyžadovanou délku odpovědi dětí v závislosti na tom, v jaké roli učitelka nejvýrazněji vystupuje, zda vyjadřuje humor, nadsázku nebo ironii či jak se proměňuje užití některých mluvnických kategorií (např. slovesného způsobu). Uvádíme některé ukázky rolí učitelky:

1. Autoritativní postavení učitelky, organizace cvičení, rozdávání pokynů, řešení konfliktu:

uk. 8, MŠ A N2 ř. 12–32, ř. 48–50:

<0>: tak. posad' se

<7>: ((bouchá do zad chlapečka vedle sebe))

<0>: ((zahraje akord na klavír)) tak a dobře mě
poslouchejte. dneska je nás tady strašně moc takže takže
tady máme jsme tady skoro všichni,

<13>: a pani ucitelko kája mě bouchnul do sadku:.

<0>: ale já myslím ale že karlíček přestane. vid' omluv
se mu. ((přísně))

<7>: plomiň ((a pohladí ho po hlavě))

<17>: ((bloumá po třídě))

<0>: a už to nedělej. ((přísně)) to tady nedělají si
kamarádi. tak. ((tleskne)) a my si dneska trošičku
protáhneme naše tělo ((hluk)) páťo tady můžeš na konec.
a zahrajeme si na barevné domečky. takže. julinka pude
pro zelenou kos- tu pro zelený trojuhelník molitanku,

((děti se hlásí))

<0>: filípek donese modrou.

<9>: a já.

...

((hluk, děti se překřikují, říkají, s kým chtějí být ve
skupině))

<0>: tak ((tleskne)) ztište si pusinky nastražte ouška
ať víte kdo ke které kostce máte jít.

2. Učitelka vyjadřuje blízký vztah k dětem:

uk. 9, MŠ A N6 ř. 57–61:

<0>: výborně a už tady máme barunku: si veme židličku
(..) a markétka si veme židličku já si vemu brýle. (..)
abych na vás lépe viděla ((smích)) tak vem si židličku a
pod' za náma markétko barunko taky počte už.

Prostředky vyjádření blízkého vztahu určují podobu oslovení, časté pochvaly a také humor.

8.5.2 Analýza vybraných prostředků navazování a udržování kontaktu

Neprovádíme celkovou pragmatickou analýzu komunikačních funkcí. Z hlediska pedagogické komunikace považujeme za přínosné sledovat oslovení a další prostředky navazování a udržování kontaktu.

Oslovení je v ESC (2002: 105 (součást hesla *Deixe*, autorem je Nekula)) popsáno jako pojmenování příjemce vlastním jménem, přezdívkou nebo deiktickým slovem. Slančová (1999: 87) ho řadí ke kontaktní komunikační funkci. Zároveň popisuje, že oslovení je kromě prostředku kontaktu („který je impulsem ve vztahu k adresátovi a zároveň jeho identifikací“) prostředek výzvy a jako takový může plnit další funkce upozornění, napomenutí, nabádání, přičemž platí, že jako prostředek kontaktu plní všechny tyto funkce (Slančová 1999: 87–88). Výše jsme upozornili na oslovení jako na prostředek vyjádření vzájemného vztahu mezi účastníky komunikace.

Podobně jako Slančová (1999: 143) jsme pozorovali převažující KF oslovení⁵⁶ (především individuálního) realizovanou hypokoristickou nebo domáckou podobou jména. Učitelky navíc nevolí jednu jeho podobu, kterou by používaly, ale různě je střídají (např. Julčo, Julinko, Juli, Julí). Pokud je ve třídě více dětí, které mají stejné křestní jméno, užívá učitelka ve spojení i příjmení, ale ne vždy. Někdy jej nahrazuje jinými prostředky, zejména neverbálními.

⁵⁶ Slančová (1999: 87–88) považuje oslovení za komplexní komunikační funkci.

Jiná než domácká nebo zdrobnělá podoba křestního jména signalizuje, že vystupuje do popředí funkce napomenutí (Benjamine, Dane (ne však Danieli), Tobiáš, Šimone aj.).

Uk. 10, MŠ B N10 ř. 328–338:

((hluk))

<02>: šššš

<03>: ššš

<02>: děti

<03>: šimone

<02>: tak kouzelný (.) honzíčku. kouzelný předmět teď má
míla a já sem jenom haničce potřebovala říct

((hluk))

<03>: šššš

nebo př. MŠ B N8 ř.34–35

<01>: miroslave uklidněte se. vy nám ten kruh potom
rozbíjíte.

Jiné kombinované podoby oslovení (např. Pavlíčko moje, moje milá, milá Ivetko atp.) na rozdíl od Slančové (1999: 91) nezaznamenáváme.

Učitelka oslovuje třídu jako skupinu, třída jí jako skupina odpovídá, v prepisech zaznamenáváme jako kolektivní mluvčí č. 100 a č. 200. V takových případech ale neodpovídají skutečně vždy všechny děti. Ze záznamu ovšem nelze určit, které děti promluvily a které ne. Velmi časté je kolektivní osvojení „děti“, učitelka ho užívá, pokud oslovuje celou skupinu. Dále jsme zaznamenali „holčičky“, a „kluci“. Mezi školkami jsme neshledali výrazné rozdíly. Při pozorování jsme si také povšimli, že učitelky oslovují děti názvem třídy. V MŠ A je to zaznamenáno v jedné z uvítacích básniček, vlastní název je z důvodů zachování anonymity kódován.

Učitelky v obou MŠ používají vlastní jména v prvním pádě, která nejsou formálně oslovením, ale plní jejich funkce (je to identifikace a výzva). Tímto způsobem oslovují také více adresátů. Slančová (1999: 92) tento typ zaznamenává též.

Uk. 11, MŠ A N5 ř. 240–241:

<0>: tak víte co, julinka barunka postavte se já vám
kdyžtak pomůžu.

Uk. 12, MŠ B N10 ř. 238–245

<02>: tak děkujeme frantí (.) františek pošle kouzelný
předmět dál. a kluci posunete se prosím na kruh
ondráškové? majdo. franta ti podává kouzelný předmět. my
pozdravíme klárinku dobré ráno klári (.) a kouzelný
předmět ji dáme hned jak takle tady dokoluje jo, až na
konec (...) tak majdo jak pomáháš doma

Uk. 13, MŠ B N10 ř. 286–288:

<02>: jo? tak fajn tak jo. tak ondro (.) pošleš kouzelný
předmět dál? a jak pomáhá ondrášek david?

V MŠ B pozorujeme jemný rozdíl v tom, jakým způsobem je jméno dítěte používáno. Zatímco v MŠ A jsou tato oslovení v 1. pádě včetně formální podoby věty směřována přímo na dítě (děti) a učitelka střídá užívání druhé a třetí slovesné osoby ve větách, které navazují na tento jev, tak v MŠ B se setkáváme s případy, kdy učitelky formálně mluví o dětech, včetně užití třetí slovesné osoby. Z komunikační situace vyplývá, že replika je určena též konkrétnímu dítěti. Tento jev vykládáme jako zvýšený ohled na ostatní účastníky komunikace.

Dalším prostředkem navázání kontaktu je v MŠ B u učitelky č. 01 částice *hele*, u jiných učitelek jsme jej nenašli. *Hele* vnímáme jako regionálně omezené.

8.5.3 Prostředky udržování kontaktu

Oslovení figuruje nejen v iniciaci sekvence replik, v jiném postavení je jeho funkce nejspíš napomenutí a slouží k tomu, aby dítě udrželo pozornost, nerušilo ostatní a účastnilo se dialogu jako recipient.

Uk. 14, MŠ A N4 ř. 132–140:

<0>: a pak tady máme pak si budeme číst
<28>: eh

<0>: maruško ale posad' se. (.) posad' se ať vidí všechny děti tady máme čtení: a dokreslený je

<28>: eh

<0>: obrázkama. tak to si přečteme poto:m, a pak tady máme ještě hádanky (.) já vám jednu dám

V průběhu KS oslovují i děti. Oslovují jednak učitelku, jednak sebe navzájem. Stejně tak užívají prostředky udržování kontaktu, i když obojí v menší míře než učitelka. Na tomto místě zmiňujeme z našeho pohledu zásadní rozdíl mezi školkami. Zatímco v MŠ A děti oslovují vyučující „paní učitelko“ (a vykají ji), v MŠ B ji oslovují křestním jménem (a tykají). I když je to povrchově formální rozdíl, podle našeho názoru společně s dalšími pozorovanými rysy to signalizuje jiný vztah mezi učitelkou a žáky. Učitelky stále vystupují jako autority a ve všech ostatních zmíněných rolích. Tím, že umožňují dětem, aby byly takto oslovovány, však dávají najevo, že preferují roli partnera a blízké osoby. Tento znak vnímáme ve shodě s alternativními směry pedagogiky, ze kterých vychází filozofie MŠ B.

Uk. 15, MŠ B N8 ř. 5–9:

<01>: děti dobré ráno, držíme se všichni za ruce?

<101>: doblé láno kájo.

<01>: dobré ráno: držíme se všichni za ruce? míro (.)
držíme se všichni za ruce?

Uk. 16, MŠ B N9 ř. 389–390:

<102>: a ty si taky vezmeš

<02>: no jasně já si taky vezmu něco zeleného

Sledovali jsme další kontaktní prostředky, především částice a některá slovesa, která používají učitelky. Kontaktní částice jsou užívány v iniciační části repliky, učitelky užívají *tak*, *takže*, *teda* (a výše uvedené *hele*). Učitelky také používají některá slovesa v imperativu, aby získaly nebo udržely pozornost dětí, zaznamenali jsme *poslouchejte*, *dávejte pozor* nebo pouze *pozor* (v tomto kontextu hodnotíme jako citoslovce). V dialogu učitelky udržují kontakt pomocí přitakání *hm*, *mhm*, *aha*, *jo*, *jó*, *tak jo*, *no*, *ano* nebo *vid'*. Pomocí těchto prostředků potvrzují roli posluchače a dávají najevo, že sdílí pozornost s mluvčím. Učitelky v obou MŠ často začínají repliku spojkou *a*. Domníváme se, že ji používají ve

funkci částice, resp. hezitačního nebo parazitního zvuku. Prostředky navazování i udržování kontaktu jsou doplněny nebo nahrazeny neverbálními prostředky (viz kapitola Verbální a neverbální prostředky 8.5.6).

S dalšími prostředky navazování a udržování kontaktu se setkáváme i u dětí, ale v mnohem menší míře. Pokud učitelka nevede dialog s jedním dítětem, v pedagogické komunikaci se strukturou IRF na tyto prostředky děti nemají prostor. (Viz porovnání typů dialogu a mechanismů střídání replik v části 8.6).

8.5.4 Vliv přítomnosti dvou učitelek ve třídě na podobu komunikace

Pozorujeme velký rozdíl v průběhu komunikace za přítomnosti jedné a dvou učitelek. Dvě učitelky mezi sebou vedou vzorový (cílový) dialog, o to méně prostoru však mají děti, učitelky si vzájemně odpovídají na otázky, které jsou vlastně formálně směřované k dětem.

Uk. 17, MŠ B N8 ř. 182–207:

((hluk))

<02>: no (jak) já ti chci totiž něco říct, a dětem taky.
já když sem šla včera ze školy: v ty tři hodiny
odpoledne, tak sem potkala už janinku PŘ (.) vid' jani.
patričku: netahej jí za tu sukýnku. (.) a já sem janinku
potkala: a už šly s mamkou ze zápisu a asi sem do školky
pro aleška si myslím. (.) protože šly kolem NM, a
janinka i maminka měly takhle úsměv od ucha k uchu. obě
dvě se smály že už to mají za sebou a nevypadaly úplně
že by je to tam nebavilo.

<01>: hm

<02>: že to prý bylo prima říkaly.

<01>: hm já vim dokonce toničko (.) že janinka
s maminkou včera potkaly ještě druhou toničku ze školky
taky po tom zápise.

<02>: opravdu?

<104>: jo

<02>: <<teda>>

<104>: a mámu

<02>: takže to byla velká náhoda (). ((hluk)) tak jo. chcete nám říct ještě něco o tom zápise? anebo nám to budete povídat jentak meziřečí vo tom co ste (.) jen tak meziřečí (.) jo

Uk. 18, MŠ B N 8 ř. 265–298:

<01>: představte si, že dneska () a říkal čistý papír čistý papír čistý papír. a já sem se šla teda podívat jestli tam máme ještě nějaké bílé papíry. a představte si (.) že za takovou malou chvíli za pár dnů (.) co sme tam měli takovýhle balík papíru tak najednou sme tam měli asi jen tři nebo čtyři.

<02>: no ale víš čím to kájo je?

<01>: no trošku tuším.

<02>: já tady totiž mám trošku pocit že (.) někteří se rozhodnou že si chtějí něco namalovat, namalují na ten velká papír takle malý obrázek a potom řeknou že už je to hotové že tam nic jiného namalovat nechtějí a dou si to rovnou odnést do skříňky a nebo do složky. a potom když dou odpoledne domů, tak v té složce mají takle hodně papírů takový stoh papíru. a rodiče si potom říkaj, jak je to možné, že to někdo stihl ale (.) vlastně tím papírem se takhle pěkně plýtvá.

<01>: hm a to já kolikrát ještě když odcházím domů tak najdu třeba různě takle pohozený ty papíry kerý sou třeba i čistý.

<02>: hm

<01>: sou to čisté papíry ale sou zmačkané pošpiněné otrhané

(..)

<02>: no a co my s tím teda můžem=

<01>: =potom přide ála ráno jednoho dne (.) a já řeknu álo papíry nemáme prostě sme si ten balík kerý sme tu měli na nákou dlouhou dobu tak sme ho vyplýtvali uplně za málo dní. a teď už nemáme na co kreslit. co budem dělat? (.) děti co s tím budem dělat.

Uk. 19, MŠ B N9 ř. 66–107:

<02>: já když sem šla dneska do školky tak sem ráno (.)
nezapomněla otevřela sem lednici (.) a jedno to bílé
vajíčko sem sem do školky přinesla. a když budete chtít
tak já ho tady i rozbiju abyste viděli.

<03>: to zlato,

<02>: to zlato uvnitř.

<112>: v tom je zlato?

<02>: jaké zlato tam je uvnitř.

<109>: žloutek

<02>: ten žloutek jasně. tak to zkusíme

<103>: hi hi

<02>: já dám tohle vajíčko na stranu

<03>: je tak držte toničce palce

((hluk, děti lezou blíž, aby viděly, jak paní učitelka
rozklepne vajíčko))

<02>: ()

<03>: chceš ()

<02>: já to udělám rukou františku sedíš na kruhu?

<103>: jo

<02>: aby viděly os- nesedíš. patriček za tebou nevidí.
(.) tak já du na to jo

<03>: koukejte zlato

((rozbíjí vajíčko o hranu misky))

<03>: a je to

<119>: hotovo:

<X>: jo:

((hluk))

<03>: vidíte? a už to nezavře nikdo.

<02>: dalo by se děti (.) takle vzít teďka ten bílek to
bílý okolo a ten žlutý a zase to teďka dát do té
skořápky a zavřít to zalepit?

<200>: ne:

<110>: to jenom kouzelný

<02>: <<jenom kouzelný?>> takže

<107>: hmm v pohádkách

<02>: takže je ta hádanka takle správně? ta odpověď na
tu hádanku to vajíčko?

<109>: jo

<02>: je (.) že jo. tak to sem vám takle přinesla jenom
tak na ukázkou,

I když je určeno, že jedna z nich danou situaci (RK) vede, někdy se jako autority střetávají. Někdy tento systém funguje tak, že si rozdělí role, jedna vykládá a druhá kázní děti, jindy dochází ke konfliktu. V následující ukázce první učitelka (č. 02) vyvolává Mílu (č. 109), do dialogu ale vstupuje druhá učitelka (č. 03). Sama tak porušuje základní pravidlo, ke kterému jsou děti vedeny. Učitelka č. 03 přebere vedoucí roli.

Uk. 20, MŠ B N 10 ř. 498–512 (celý úsek viz MŠ B N10 ř. 477–570):

<102>: mm a děti a tu posekanou trávu. to dáváme na
kompot, (.) nebo na kompost.

<X>: na kompo==

<02>: =mílo

<109>: na kompost

<02>: hm to je kompost jo: bety. tam se dávají různé
šlupky od ovoce různé (.) odřezky=

<109>: [=noo a]

<03>: [=víte co] se tam děje? to vám teda řeknu.
[my máme na zahradě]

<109>: [jo já to vim]

<03>: kompost a dáváme tam všechno tento odpad i ze
zahradky (.) [i z kuchyně]

<109>: [jo já vim co se] s tím děje.

<03>: ovoce a šlupky od brambor a tak (.)

Kromě náhodně příchodích nebyla zachycena komunikace s dalšími účastníky. Podařilo se nám také zaznamenat stejné KS s odlišnou věkovou skupinou, ve které nebyli kvůli akci školy přítomni předškoláci (jedná se o nahrávky N4, N5, N6). Ve vzájemných vztazích a v rolích účastníků komunikace, v průběhu KS a ve způsobu vedení dialogu jsme nezaznamenali rozdíl.

8.5.5 Výměna informací

V obsahové rovině komunikace lze sledovat afektivní, věcné a regulativní informace. Afektivní informace vyjadřují vztah, o čemž bylo krátce pojednáno v bodu a). Kromě vyjádření vztahů může být afektivní informace interpretována jako zaměřená na rozvoj názorů a postojů, ale také zájmů, motivů a potřeb (podle Gavory 1988: 26, viz kap. 6). I takové příklady jsme zaznamenali.

Uk. 21, MŠ A N7 ř. 403–413:

<0>: výborně tak se ti to taky povedlo teď zkusí
filípek,

<21>: ((nádech))

<3>: já sem všechny zapomněl

<0>: všechny si zapomněl? ta zkus o tom jak sm- tu první
třeba.

<3>: sem všechny zapomněl

<0>: úplně všechny ti najednou vypadly jo? tak já ti
zkusím napovědět to je dobře že ste přišli zkus říct.

<3>: to je dobře že ste přišli

nebo uk. 22, MŠ B N10 ř. 101–107:

<101>: (ne kámo)

<02>: patričku. takle možná si mluvil v té jiné školce
ale nám se to tady nelíbí jo, můžeme to někdy při
legraci při hře ale určitě ne že na mě budeš takle
mluvit na kruhu.

<105>: kámo

<02>: jo? honzíčku (...)

Další složkou jsou věcné informace, které učitelka předává. Sdělování věcných informací je realizováno výpověďmi s KF (zejména otázkami) potřeby informace a výpověďmi s KF informace. Zatímco v MŠ A nepozorujeme výkladové pasáže, jež mají podobu souvislého monologu učitelky, v MŠ B jsou pravidelnou součástí ranního kruhu.

Uk. 23, MŠ B N 9 ř. 295–315:

<02>: [je když sme] děti u toho zajíčka jak sme si to teďta troško popletli v těch hlavičkách. tak ono to vlastně (.) není úplně pravda protože v každé té zemi (.) se ty velikonoce slaví trošičku jinak a stejně jako se trošičku jinak slaví vánoce, a další svátky, tak taky velikonoce. a (.) třeba právě v té anglii

<03>: mmm

<02>: a v americe, tam chodí ten velikonoční zajíček. a víte co dělá? on má ty vajíčka (.) má ty normální i čokoládová (.) a on je schovává dětem po zahradě a ty děti když se ráno probudí tak vezmou do ruky košíček a jejich úkolem je ty vajíčka najít. (.) takže takle to taky někde funguje takle to taky někde je, a my si tenhle týden povíme jak ty velikonoce slavíme tady u nás v české republice. a naučíme se hlavně tu koledu. abyste kluci (.) až půjdete v pondělí vyšupat holky pomlázka

Třetí složkou obsahové roviny jsou regulativní informace. V následující ukázce sledujeme, že složku věcných informací a regulativní složku (a ani afektivní) nelze oddělit. Regulativní složka se konstantně v řeči učitelky prolíná. Učitelka a) předává informace (rozdělení týdne na pracovní dny a víkend), b) ptá se na věcné informace (co je dnes za den, kolik je dnů v týdnu, jaké květiny děti dokáží vyjmenovat), c) zároveň neustále připomíná pravidla komunikace – nekřičet, hlásit se) a d) chválí a napomíná, resp. hodnotí (výborně, dobře).

Uk. 24, MŠ A N3 ř. 148–158, ř. 178–195:

<0>: tak. ((ztiší hlas)) a teď si řeknem jaký máme dneska den. co máme za den. kdo to ví. ((děti se hlásí)) maruško?

<22>: štvrtek.

<0>: máme čtvrtek. vytleskejte mi čtvrtek.

<100>: čtvr-tek

<0>: proč to křičíš julí, a teď si řekneme dny v týdnu
jestli jsme je nezapomněli. jak to začíná ten týden,

<100>: pondělí úterý středa čtvrtek pátek sobota neděle

...

<0>: výborně filípku. dvanáct měsíců (.) ano a kolik
máme dnů v týdnu?

<22>: pět

<10>: pět?

<4>: pět?

<8>: šest

<3>: šest?

<10>: sedm?

<0>: sedm. (.) ale pět dnů jenom chodíme z toho jenom do
školky, a dva dny pak odpočíváme doma. (.) dobře (.) a
vy ste se tady včera (.) s pani učitelkou učili kytičky
(.) ((ztiší hlas)) a já si vás teď vyzkouším, jestli si
je pamatujete. jaké známe kytičky budeme se hlásit (...) a
já doufám, že se budou hlásit všechny děti, že budou
vidět všechny ručičky, že každý nákou kytičku určitě si
vzpomene. ((většina dětí se hlásí)) tak liborku zkus.

Z MŠ B uvádíme odkaz k obdobné situaci: MŠ B N9 ř. 121–143.

Stejným způsobem komunikace probíhá v dopolední výuce. V uvedeném příkladu vidíme, že v jedné replice učitelka předává všechny tři typy informací. Změna typu informace je signalizována změnou aktuálního komunikačního partnera, resp. oslovením.

Uk. 25, MŠ A N6 ř. 42–50:

<0>: ale páťu moc neslyším říkat teda páťo. musíš
přednášet pže maminka by pak byla smutná, kdybys neřikal
básničky. (.) tak barunka pude to tam vodnese přide sem

a ještě než přijdou holčičky: tak si řeknem eště tu první. jo? jak uvítáme maminky. (.) můžete se postavit všichni jo, zkusíme to teda tak ručičky si dáme dozadu sofi ať nás nezlobí, a říkáme. to je

Obdobně probíhá komunikační situace dál (např. když se učitelka ptá na otázky týkající se porozumění textu, současně děti kázní, chválí a zároveň předává konkrétní učivo (tj. věcnou informaci) (např. *no doma, a kde? barunko sedni si.*, viz MŠ A N6 ř. 156–177).

Rozdílný poměr složek je však při cvičení a hře. Dominuje (ze strany učitelky) regulativní a emocionální složka. V následující ukázce učitelka chválí děti, pochvala má ale formu komentáře situace, což je způsobeno užitou 3. osobou, výrazné je užití vlastního jména v 1. pádě ve funkci oslovení. Jako typické pro tuto situaci v MŠ A se jeví také řetězení pochval v jedné replice a následně obdobně řetězení pokynů. I když vidíme zastoupení dětských replik, podle našeho názoru nejde o funkční dialog s učitelkou, spíše jsme zachytili jednotlivé komentáře nebo útržky dialogů mezi dětmi.

Uk. 26, MŠ A N2 ř. 127–141:

<0>: tak hezky pochodujem hezky jurášek pochoduje
tomášek hezky pochoduje matoušek krásně pochoduje
holčičky taky krásně pochodují

<0> kočka leze dírou ((změna písničky))

<19>: jee

<30>: kácátka

<0>: a děti z červenýho se schovají

<0>: a přidají se děti z modrýho

<26>: tomášku místo mě

<X>: au au

((zrychlí se písnička, děti pokřikují))

<0>: a schovají se všechny děti do domečku. ((přestane hrát na klavír)) a odpočívají. libunka uklidí červenou
(..) kos- kostku

8.5.6 Verbální a neverbální prostředky

Pozorovali jsme aspekty řeči orientované na dítě v řeči učitelek: co se týče zvukové stránky jazyka, kterou přepis nezachycuje, pozorujeme důsledné zvýraznění hranic mezi úseky, pečlivou intonaci, práci se silou hlasu a tempem řeči; lexikálně jsou výrazná především deminutiva; syntakticky materiál odpovídá podobě mluveného dialogu, celkově je syntax jednodušší; výrazně se podle našeho názoru projeví její aspekty na pragmatické rovině v převažující KF potřeby informace, množství opakování výpovědí a potvrzení opakováním.

Podle Slančové (1999: 203) rysy řeči orientované na dítě spolu se specifiky pedagogické komunikace ukazují na pedocentrický způsob socializace dítěte, který odráží charakter národní kultury (též Průcha 2011: 143).

V MŠ A učitelka pracuje s několika typy médií, s knihou (kniha říkanek, básniček), s časopisem (časopis *Dráček* určený pro předškolní a mladší školní děti), třikrát také s CD přehrávačem. Zvukové stopy (písničky) byly pravidelnou součástí ranního kruhu i cvičení a hry. Písničky mají funkci pokynu (např. píseň *Děti děti pojďte sem* (začátek N1) nebo píseň *Srovnat hračky umím hravě* (začátek N7)). Druhá zmíněná píseň plní kromě funkce pokynu k úklidu také výchovnou funkci (v oblasti osobnostní a sociální výchovy). Píseň zaznamenaná v N5 (*Milé děti z mateřinky*) má funkci především zábavní. V MŠ B jsme zaznamenali práci s knihou, která byla výsledkem projektu několika dívek a jako taková byla učitelkami představena ostatním dětem.

Z hlediska pedagogické komunikace si lze povšimnout neverbálních prostředků při vedení dialogu, konkrétně neverbálních signálů doprovázejících střídání replik. Ze strany dětí je to především hlášení. Ze strany učitelky je to vyvolávání gestem ruky, pokýváním hlavou či pohledem. V tomto bodě jsme zaznamenali velký rozdíl mezi sledovanými MŠ. V MŠ A se děti hlásí téměř pořád, ve všech typech komunikační situace, i při cvičení a hře (při vybírání do skupin, kdo půjde doprostřed kruhu při hře atp.).

V MŠ B se děti hlásily, pouze pokud byla vznesena konkrétní otázka, i v takových případech se hlásily pouze starší děti (pětileté a šestileté, výjimku tvořil jeden mladší chlapec (Ondra, č. 103). V MŠ B fungoval princip tzv. kouzelného předmětu. Učitelka na kruh přinesla věc, která souvisela s probíraným tématem.

Pokud byla vznesena otázka, na kterou měly postupně odpovědět všechny děti, kouzelný předmět byl poslán, mohl mluvit pouze ten, kdo držel předmět. Tento princip fungoval opět na základě rutiny, děti ho dobře znaly a učitelky očekávaly jeho respektování. I když byl vždy porušen, představoval základní mechanismus střídání replik pro děti jasně zformulovaný a explicitně vyjádřený ve formě hmatatelného předmětu.

Děti na sebe i jinak neverbálně upozorňují (stoupají si, hlasitě se nadechují, mávají nebo vydávají různé zvuky).

Uk. 27, N4 ř. 34–44:

<0>: čtvrtek výborně (.) a ten měsíc se jmenuje,

<10>: ((hlásí se a vstává))

<0>: jenom markétka ví jak se menuje ten měsíc?

((přichází matoušek, obíhá kruh a neví kam si sednout))

<0>: pod matoušku sem za náma pod, tady se ještě vejdeš k nám. ((kývne na marušku, která se hlásí))

<26>: květen

8.5.7 Pravidla

Jak už jsme uvedli výše, v obou MŠ se nám podařilo zaznamenat řadu pravidel chování, která jsou ve třídě stanovena. V MŠ A mají děti na nástěnce vyvěšené obrázky, z nichž každý symbolizuje konkrétní pravidlo. Při jednom z ranních kruhů (N3) si je děti společně s učitelkou opakovaly. Jako první uvádějí pravidlo, že se „tady máme všichni rádi, jsme kamarádi a neublížíme si“. Dále je v pravidlech třídy stanoveno, že se slaví narozeniny spolužáků, že děti si po sobě uklízejí, udržují ve třídě pořádek a nesmějí běhat, pokud to není součástí hry, cvičení nebo jiné aktivity. K tomu jsou přiřazena pravidla, která jsou součástí komunikační kompetence (nekřičíme, mluvíme jasně a srozumitelně, nemluvíme sprostě). Identifikujeme též pravidla vedení dialogu (neskáčeme si do řeči) a pravidla specificky spojená s pedagogickou komunikací (hlásíme se). Jak už bylo řečeno, děti pravidla znají, což vyplývá z nahrávek i z pozorování dění ve třídě. V následující ukázce je ovšem vidět, že spojení s konkrétním obrázkem

a jejich explicitní vyjádření jim činí potíže. Celý úsek, ve kterém děti opakují pravidla, je zaznamenán v transkriptech (MŠ A N3 ř. 266–390).

Uk. 28, MŠ A N3 ř. 359–390:

<0>: [a máme] poslední pravidlo: co
to tam je?

<22>: želva?

<0>: ževička. co myslíte že to může být želvičkové
pravidlo,

<10>: já vim

((ostatní e také hlásí))

<0>: kdo to ví: ((přitom vyvolá markétku))

<10>: že že se nemáme sem brát živá zvířa:ta:..

<3>: co že si sem nemáme [brát? velký velký?]

<8>: [velký]

<0>: [<to ne> to si sice
nebereme] živá zvířátka, to nebre:m e-e martinko,

<14>: když je náka hračka na pani učitelčině stole tak
se nemůžu sebrat když se nezeptáme?

<0>: to je taky pravda, ale tohle znamená ještě něco
[jinýho], (.) jak leze želvička. jak chodí želvička.

<26>: [mmm?]

<8>: pomálu

<0>: tak (.) zkuste na to přijít

<X>: [že má klu-]

<8>: [ž- že že právě] že musí že se že plávě že musíme
ve školce chodit pomalu že nesmíme běhat

<0>: a běháme jenom kdy?

<100>: když se cvičí

<0>: když se cvičí výborně.

<30>: nebo když

<X>: nebo dyž sme venku

<0>: tak ste šikulky: nebo když sme venku.

V MŠ B učitelka navazuje na úvodní píseň ranního kruhu („dneska máme krásný den, dneska si to užijem“) a ptá se na to, co se musí dělat, abychom si to tu společně užili. Děti odpovídají spíše nahodile, ale z jejich odpovědí opět vyplývá, že pravidla jsou často opakována a děti jsou s nimi dobře srozuměny. Děti uvádějí, že se k sobě mají chovat hezky, mají se hezky chovat ke knížkám, být na sebe hodné, nebít se, nebýt surový a nedávat si facky. (Celý úsek viz MŠ B N8 ř. 57–90.)

Uk. 29, MŠ B N8 ř. 72–79:

<01>: tak co (.) páťo. jak se musíme chovat nebo co musíme dělat abychom se tady měli dobře.

<101>: hešky:

<119>: hnížko

<01>: ke knížkám bysme se měli taky chovat hezky.

<101>: a ještě še nebí:t

V průběhu natáčení v MŠ B jsme zaznamenali další pravidla, jako např. „košťátkové pravidlo“ (tj. děti si po sobě mají uklízet hračky, pomůcky nebo nádobí po svačině) či pravidla pohybu ve třídě (neběhat). Pravidlům vedení dialogu se věnujeme podrobněji v následující samostatné kapitole.

8.6 Vedení dialogu

Ke schopnostem vedení dialogu, které si musí dítě osvojit, přiřazujeme východisko sdílené pozornosti, respektování tématu, ohled na adresáta a mechanismus střídání replik (podle Clarkové, Clark 2003: 303). Ve sledovaných komunikačních situacích učitelky tematicky vychází z bezprostředního světa dětí, v dialogu je ale vedou k tomu, aby hovořily o tom, co bylo, bude a o světě, který děti sice nevidí, ale už o něm mají určité povědomí. Učitelky se snaží přiblížit nové poznatky obrázky, předměty atp. Co se týče sdílení tématu, ne vždy ho děti respektují, chtějí mluvit o něčem jiném, většinou asociačně vyvolané vzpomínce nebo poznámce. Učitelky k tomu přistupují různě, zaznamenali jsem několik

strategií: a) učitelka dítěti nedovolí říct to, co se netýká tématu (respektive není vhodnou odpovědí na otázku),

uk. 30, MŠ A N7 ř.228–236:

<0>: aha tak šikulka. (.) tak a my si dneska povíme tady o těch našich maminkách. jaká ta maminka vaše je. (.) zkusíme říct jaká je vaši maminka kdo by to dokázal maruško jaká je tvoje maminka

<22>: já ci něc- ř:íct něco jinýho

<0>: potom nám řekneš něco jinýho teďko mi řekni jaká je tvoje maminka.

<22>: hodná

b) koriguje dítě, tj. vyslechne ho, ale upozorní ho na to, že tématem je něco jiného, a vyžaduje, aby se přizpůsobilo,

uk. 31, MŠ B N10 ř. 163–177:

<02>: tak honzí (.) jak ty pomáháš mamce a tatkoví

<105>: ((nádech)) tááák ((kope nohama a vrtí se))

<02>: chceš nám to povědět?

<105>: jo

<02>: tak povídej

<105>: () my chme doma my sme ()jeli na takový (.) maminky ()

<111>: ((otáčí se k němu zády, kroutí hlavou a zakrývá si oči))

<02>: a honzí a můžeš prosím tě trošičku víc nahlas a ne (.) ne já se neptám kde ste byli ale jak doma pomáháš mamince. jestli si třeba uklízíš?

<105>: já ukízím (abych) se mohl koukat na loboči

c) učitelka respektuje a vyslechne dítě, dá mu prostor a zopakuje otázku (téma). Tato strategie byla zaznamenána jen v jednom konkrétním případě, domníváme se, že učitelka se zde přizpůsobuje komunikační kompetenci bilingvního chlapce.

Uk. 32, MŠ B N10 ř. 225–238:

<103>: já sem pomáhal že sem byl na skáje a já sem tam
byl kolo a elal sem tam vitěl kýho oníka a náký žížata

<02>: mmm frantí já se tě zeptám. vaříš třeba s mamkou a
s tatškou?

<103>: to lá nejvim. asi jo

<02>: asi jo a co máš tak rád (.) franto

<103>: á mám lád paašinky s mskou a mněníško

<02>: mhm

<119>: á mám tachy lád palatinky flanto

((hluk))

<02>: tak děkujeme frantí (.)

Děti jsou také vedeny k tomu, aby braly ohled na adresáta, tj. mají mluvit dostatečně nahlas, ale nemají křičet, mají mluvit srozumitelně a neskákat si do řeči.

Děti si ve sledovaných situacích osvojují mechanismus střídání replik, který je, jak píše Gavora (1989: 23), z hlediska účastníků komunikace velmi nevyvážený. Učitelka určuje, kdo má mluvit, s kým, může do řeči kdykoliv vstoupit, opravovat a doplňovat. Dítě naopak může mluvit jen po vyzvání, nesmí přerušovat řeč někoho jiného, Gavora (tamtéž) také doplňuje, že žáci nesmějí klást otázky, pokud nejsou vyzváni. Ačkoliv se o tomto modelu mluví v souvislosti se základním a vyšším vzděláváním, pozorovali jsme všechny v obou MŠ ve všech komunikačních situacích, i když jsou pravidla vyžadována s různou intenzitou. Nyní se na ně zaměříme podrobněji.

8.6.1 MŠ A

8.6.1.1 Ranní kruh

V následujících dvou ukázkách vidíme popsané jevy, zároveň lze porovnat jednu sekvenci jako „úspěšnou“ a druhou jako „neúspěšnou“.

Uk. 33, MŠ A N1 ř. 26–36:

<0>: ((potichu)) my jsme se dneska pozdravili a já se zeptám kdo ví jaký máme den.

((děti se hlásí a hlasitě se u toho nadechují, naznačují, že chtějí být vyvolány))

<0>: nebudeme křičet. abysme se slyšeli.

((děti se hlásí))

<0>: jak se ten den dneska menuje. tak zkusíme marušku?

<22>: ú:te:rý:.

<0>: výborně. máme úterý?

<100>: jo:

Uk. 34, MŠ A N1 ř. 76–102:

<0>: a bylo to třicátýho dubna (.) byl to měsíc duben (.) poslední den, (.) v dubnu kdy se pálily čarodějnice. (.) márinko vy ste byli tady na NM? se podívat

<20>: my ta:ky

<X>: my taky

((děti se začnou překřikovat))

<0>: ((hlasitě)) tak poslechneme, poslechneme si teďka márinku jo:.. márinka [nám řekne].

<16>: [my sme tam] byli s malianem a viktolkou a s malinou ((nádech)) sme byli na čavodejnicích a byl ((nádech)) a u blány jsme dostali lístky a bylo ((nádech)) ochutnávali zme a poznávali zme jesli to je slaný nebo sladký a potom (.) ee sme eště (.) byli too ((nádech)) že sme strkali (tušky)

do lah*ve a a potom bylo ješ- a potom bylo ještě má- ma-malování a eee (.)

<0>: a pak zapálili čarodějnice.

<16>: ee ne my sme=

<0>: =ne?

<16>: ne to bylo až do devátýho jak se ne to asi půl hodin*ky.

<0>: pak jste měli takový soutěže, tam jste soutěžili.
jó?

<6>: i já:

((děti se pořád hlásí, některé vstávají))

Učitelka klade otázku, vybírá, kdo odpoví, dívka následně zodpoví otázku, navíc úspěšně. Učitelka reaguje pochvalou a ještě zopakuje, přičemž zapojí celou třídu a začne novou sekvenci. Explicitně připomíná pravidla. Taková sekvence se několikrát opakuje. Za chvíli učitelka položí otázku a vyvolá dívku (v ukázce to není zachyceno, ale vyvolaná dívka se spolu s dalšími hlásila), tentokrát ale vstoupí do dialogu jeden mluvčí, což vyvolá reakci, a děti se začnou překřikovat. Dívka (Márinka) nemůže odpovědět a z pozice autority učitelka vstoupí do řeči ostatním a určí, kdo bude mluvit. Zároveň dívka navazuje ihned, s připravenou odpovědí. Dál pokračuje dialog mezi učitelkou a dívkou, ve které mění učitelka roli a stává se z ní rovnocenný komunikační partner. Některé děti se sice do dialogu pokoušejí vstoupit, ale učitelka věnuje pozornost svému komunikačnímu partnerovi.

V několika tematických blocích (sekvencí replik, které se vázaly ke stejnému tématu) jsme zaznamenali, že děti odpovídali i bez vyvolání, je to vždy na konci kruhu, kdy děti vybírají hospodáře, začínají si povídat mezi sebou a odpovídají bez toho, aby se hlásily a učitelka je vyvolávala. V krátkých sekvencích to můžeme pozorovat i během kruhu, celkem jsme označili 12 sekvencí ve všech čtyřech nahrávkách (kromě začátku a konce přepisu, kde děti odcházejí a přicházejí). Tyto sekvence ale nepřesáhnou 24 replik. Učitelka buď někoho vyvolá, nebo určí nové téma. Pokud se děti začnou překřikovat a ve třídě je hluk, okamžitě do situace vstupuje, vystoupí z pozice autority do role organizátora.

Uk. 35, MŠ A N3 ř. 345–366:

<0>: ano (.) a v šatně děláme co se svýma věcma,

<1>: oblíkáme se

<8>: oblíkáme se.

<0>: no (.) a když se potom svlíkáme tak co uděláme
s věcma?

<10>: eee hezky si je sl*

<3>: ((krouť hlavou)) ne

<0>: ne nebáli?

<16>: bojovku [sme měli]

<3>: [to bylo] pro malý:

<0>: to bylo pro malý jo. vy už ste velký jo <<tak to teda si šikula.>> a ještě ste tam opíkali,

<3>: buřty

<0>: buřtíky vid'

<10>: my taky na chalupě opíkáme buřty

<X>: my taky

((hluk))

Jako specifický aspekt dialogu v pedagogické komunikační situaci je, že si chlapec musí stoupnout, dále můžeme pozorovat některá specifika řeči orientované na dítě, která byla uvedena výše.

8.6.1.2 Dopolední vyučování

V následující ukázce na začátku převažují učitelčiny pokyny, děti nevstupují do dialogu s učitelkou verbálně vůbec, jenom reagují chováním. Ostatní si povídají mezi sebou.

Uk. 37, MŠ A N6 ř. 7–15:

<0>: =tak honem umýt pusu (..) vítečku pod' už taky k nám a vem si svojí malou židli ať netaháš tu velikou. a anežka má obráceně bačkorky koukám. no máš kozí nohy, máro pod' taky za náma už po:d'. (..) tak markétka si pospíší s barunkou jo, (...) maruško pod' už taky k nám, (...) tak tomášku vem si židličku a pod' už taky k nám. páťo tady pod'.

((hluk, cinkání nádobí))

Dále pozorujeme stejný princip jako v ukázkách z ranního kruhu, učitelka ale netoleruje vstupy ostatních do dialogu, pokud nejsou vyzváni. Většina dětí se hlásí a čeká na vyzvání. Pokud někdo tento princip poruší, zde v ukázce Anežka,

učitelka připomene pravidlo a vyzve ji k odpovědi, společně zopakují sekvenci, tentokrát s tím rozdílem, že dívka může promluvit.

Dvě děti (Tomášek, č. 21 a Barunka, č. 28) na sebe opakovaně upozorňují stejným způsobem ve všech nahrávkách. Učitelka většinou nereaguje, nevěnuje jim pozornost. Pokud už příliš svým chováním ruší ostatní, napomene je, slovně, nebo na tomto místě pouhým „ššš“, nebo je po delší době vyvolá. Opakovaně pozorujeme, že učitelka reaguje na to, když dítě verbálně upozorní na to, že ví odpověď.

Uk. 38, MŠ A N6 ř. 106–138:

<0>: tak zkusíme páťu. páťo o čem sme četli.

<17>: o kyti- o kytice

<0>: a jak se jmenovala ta kytička.

<21>: ((nádech))

<28>: eh

<0>: ššš

<28>: eh

<21>: ((nádech))

<6>: je

<0>: nevíš jak se menovala kytička.

<20>: já vim

<0>: tak sofinka nám to řekne,=

<20>: =tulipán

<0>: a zkus to celou větou.

<20>: ee [tulipán]

<0>: [kytič-](.) kytička se

<20>: kytička se menuje tulipán.

<0>: tulipán. výborně (.) kdo ví jakou ten tulipán měl barvu.

<1>: já

((hlásí se tři děti))

<0>: tak málo dětí jenom? matoušek neví jakou měl barvu?
ššš

<4>: čelvenou

<0>: a nebudeme vykřikovat sme si říkali anežko že? tak
už nám to řekni teda když.

<28>: eh

<4>: čelvenou

<0>: a zkus to celou větou. (.) tulipán

<4>: měl čelvenou

<0>: bar-

<4>: balvu

<0>: výborně. tak (.) a jak se menovala ta holčička?

8.6.1.3 Cvičení a hra

Při cvičení a hře jsme rozlišili tři typy dialogu: 1) učitelka dává pokyny, děti je plní a verbálně se většinou do dialogu s učitelkou nezapojují (N2, N5), 2) napodobují dialog v písni (N5), 3) dialog, jehož struktura je řízena pravidly hry (N2), a 4) dialog, který téměř dokonale kopíruje strukturu IRF (N5).

8.6.4 MŠ B

Bylo řečeno, že pravidla jsou nastavena stejná, fungují na jiném principu a učitelky jsou v jeho vyžadování „mírnější“. Zde se podrobněji podíváme na některé ukázky. Rozlišujeme ukázky podle toho, zda si děti posílaly kouzelný předmět, nebo ne.

a) když putuje kouzelný předmět

Uk. 39, MŠ B N10 ř. 127–151:

<02>: ... když se bavíme o tom úklidu tak jesi mamince
nějak pomáháte s úklidem, nebo třeba s vařením s pečením
cokoliv vás napadne.

<119>: já to já to fim

<02>: tobičku (.) tak já ti ho hnedka pošlu jo (.) takže každý povi jak pomáhá mamince nebo teda tatínkovi nemusíte pomáhat přece jenom mamince. jo ondro deme na to?

<113>: jo

<02>: všichni si to promyslete a já posílám kouzelný předmět.

<119>: já fim še já () pomáhám tátovi fafit palatinky

<02>: vy ste neska vařili palačinky s tatškou?

<119>: jo a já sem tá*chtovi pfipome- pfipomněl še musíme vyfouknout vajíka a pach še a pach je domalovat a pach je na- na- ee

<02>: mhm

<119>: já sem pfipomněl tachtovi še musíme vyfouknout pak je nabalvit a pak je namaovat.

<02>: mhm abyste byli

<119>: na ty velitonoce

<02>: připravený na velikonoce. ano (.) super (.) tak míro. jak ty pomáháš doma.

Podle našeho názoru je struktura dialogu shodná s ukázkou MŠ B N7 ř. 77–101. Učitelka předá slovo tím, že předá kouzelný předmět, a poté vede dialog s chlapcem, dokud ho neukončí a nepředá slovo dál.

V následujících dvou ukázkách dokládáme, že děti mají s tímto mechanismem problémy. Učitelka je napomíná a připomíná pravidlo.

Uk. 40, MŠ B N10 ř. 224–226:

<109>: mmm ((kňourá))

<02>: dobrá práce (.) milánku vydrž to. kouzelný předmět už putuje.

Uk. 41, MŠ B N9 ř. 205–210:

((hluk))

<02>: tak dobře. (.) děti. (.) ale podívejte se kdo má kouzelný předmět (.) a tady se povídá na tom kruhu kdo chce, počkejte jo, podáme to majdě. majdo co napadne tebe když se řeknou velikonoce.

b) bez kouzelného předmětu

Pokud v kruhu není předmět, převládá tato struktura: učitelka pokládá otázku a odpovídá kdokoliv. Ve zvolené ukázce mluvčí č. 109 vstupuje ještě před dokončením výpovědi učitelky, ta ho nijak nekoriguje. Učitelka zasáhne teprve tehdy, kdy se děti překřikují a není možné v dialogu pokračovat.

Uk. 42, MŠ B N10 ř. 567–580:

<02>: no to je taková takové zavařené ovoce

<109>: no

<02>: a dává se právě takle jako příloha (..) k různým jídlům že jablečný kompot jaký ještě m-

<109>: mandarinkovej

<02>: mandarinkovej

<109>: jahodovej

((hluk))

<109>: jablečnej klidně hruškovej

<119>: meloun

<03>: melounkovej

<02>: meruňkový jasně

<112>: malinovej

((hluk, děti se překřikují))

<02>: jasně takže to je to ovoce

<119>: ((hladí paní učitelku po vlasech, chce si ji sednout na klín, něco jí říká))

<02>: takže to je to ovoce, které je sesbírané děti (.) je dané do sklenic nebo do plechovky aby (.) dlouho

vydrželo je zavařené tobičku (.) a potom si ho můžete kdykoliv takle dát.

<119>: no a mosou být i jachodový

((hluk))

<02>: ššš

<02>: tak a děti (.) my teda dneska ((hluk))

<119>: a le já

<02>: ano tobičku. a neskákej mi do řeči ale. tak děti my dneska k svačince ...

Obdobou ukázkou je MŠ B N8 ř. 57–81.

Struktura dialogu, jak byla popsána, odpovídá z velké části struktuře IRF. Tento poznatek ověřujeme sledováním, zda děti kladou otázky a zda a jakým způsobem iniciují dialog.

Celkem jsme zaznamenali pouze osm dětských otázek. Buď se týkaly organizačních věcí a chodu třídy, nebo si děti ověřovaly porozumění. Uvádíme jejich příklady:

Uk. 43, MŠ A N1 ř. 290 (286–297):

<0>: =švestky, kdo má štvestky. a já vyberu od petra:
((losuje z košíku, vytáhne obrázek a ukazuje ho všem))
tak kdo má vochomůrku, víteček. tak víťo běž si tam

<22>: a pani učitelko proč to tady je

<0>: a ted se trošičku protáhneme. abysme to naše tělíčko měli zdraví. káji. (.) a ty si můžeš zrovna jít vysvlíct mikinku, lucinka taky, filípek pomalu taky. aby vám nebylo horko. (.) takže mladší děti kdo potřebuju čůrat smrkat, ((hluk, děti vstávají a odbíhají))

Uk. 44, MŠ B N9 ř. 376:

<X>: a musím si blát ()

Uk. 45, MŠ B N9 ř. 383–390:

<113>: a vy si taky vemete

<101>: já mám šechno zelený

<02>: a ponožky máš zelené podívej míro, tak si je vezmi
ve čtvrtek dej je dneska vyprat mamce a ve čtvrtek si je
zase vezmi jo, a tak a děti ((tleskne))

<102>: a ty si taky vezmeš

<02>: no jasně já si taky vezmu něco zeleného

Uk. 46, MŠ B N10 ř. 2–3:

<105>: alešek kde je.

<02>: alešek zase přijde honzí jo, on jenom na chvíličku
odešel

Uk. 47, MŠ B N10 ř. 41–46:

<105>: (alešek)

<02>: i dopoledne ((ukazuje honzovi, že má být potichu))
honzí podívat na dvoreček. já sem ti říkala kde je
alešek honzí alešek je jenom vedle v herničce na chvílku
jo, na kruhu u malých dětí.

Uk. 48, MŠ A N3 ř. 367–372:

<10>: že že se nemáme sem brát živá zvířa:ta:..

<3>: co že si sem nemáme [brát? velký velký?]

<8>: [velký]

<0>: [<to ne> to si sice
nebereme] živá zvířátka, to nebre:m e-e martinko,

Uk. 49, MŠ B N10 ř. 479–484:

<02>: hm a děti barunka teďka řekla že mají na zahrádce
na chaloupce kompot

<109>: kompot?

<02>: víte někdo jaký je rozdíl mezi (.) kompotem a
kompostem ((děti se hlásí)) to sou dvě skoro stejné (.)
slova

Pouze ve třech případech dostalo dítě přímou odpověď od učitelky.

Dále jsme sledovali, zda a jakým způsobem děti iniciují dialog. Kromě uvedených otázek jsme označili 21 dětských replik. Třídili jsme je podle významu do

několika skupin. První z nich je typ „já taky“. Děti vstupují do dialogu a chtějí sdílet svou zkušenost, která je shodná nebo podobná s tou, o níž mluví jiní mluvčí. Na tyto repliky většinou učitelka nereaguje. Tuto situaci jsme zaznamenali celkem šestkrát. Z hlediska dítěte je takový vstup dialogu neúspěšný.

Uk. 50, MŠ A N7 ř. 173–180:

<14>: maminka nám zasadila na balkóně jahody a ještě
pitíčko nám koupila a to ještě nověj pokojíček a ještě
hračku mi koupila

<0>: teda tys toho tam měla za samý překvapení.

<26>: já [mi taky koupila]

<0>: [a o ty jahůdky se] staráš taky, zalíváš
je?

Velmi podobné jsou případy, kdy děti nerespektují sdílené téma nebo se chtějí prosadit a zapojit se do dialogu. Opět jsou tyto případy učitelkou ignorovány nebo hodnoceny spíše negativně. K tomuto typu přiřazujeme i repliky, ve kterých dítě komentuje situaci, zpravidla tak na sebe verbálně upozorňuje. Tuto situaci jsme zaznamenali celkem šestkrát.

Uk. 51, MŠ B N10 ř. 592–595:

<02>: tak a děti (.) my teda dneska ((hluk))

<119>: a le já

<02>: ano tobíčku. a neskákej mi do řeči ale. tak děti
my dneska

Uk. 52, MŠ A N7 ř. 208–220:

<28>: eh

<7>: já

((hluk))

<1>: a já mám jedno

<0>: a já se teď zeptám, barunko co ty potřebuješ.
počkej zeptáme se tady barunky co chce ještě.

<28>: já sem to měla naloze*niny

<0>: ššš posloucháme barunku

<28>: sem tam (kabičku) takový panác- kelý se kousla a potom sem dostala takovej dálek kelý se tam dá nasadit seloubovat ten výtah a dát tam pan*enku a vona pojede.

Uk. 53, MŠ B N8 ř. 47–56:

<200>: dobré ráno dobré ráno dobré ráno tobě dobré ráno dobré ráno jak pak se máš (.) dobrý den dobrý den neska máme krásný den dobrý den dobrý den neska si to užijem ((s posledním slovem si všichni sednou na zem))

<107>: já sem vyskočil

<101>: já sem máme špak upe na zadek a nevěděl sem [()]

<01>: musíte dávat pozor když skáčete.

<02>: musíte dávat pozor no

V druhém příkladu sice mluvčí č. 28 přímo neinicuje dialog, ale různými prostředky se o to snaží téměř po celou dobu trvání KS. Poté, co jí učitelka dá slovo, zjišťujeme, že charakter její výpovědi ovšem nakonec není dialogický, ale monologický.

Dalším typem repliky je „a ještě“, která byla zachycena třikrát. Poté, co dítě odpovědělo na otázku a učitelka mu dala zpětnou vazbu, děti několikrát ještě něco dodávají.

Uk. 54, MŠ B N10 ř. 355–369:

<02>: jeee teda no tak to sem teda na zítra na zítra zvědává

<109>: jo ale ale=

<03>: =vy už ste dělali ty perníčky s mamčou.

<109>: jo a už poč- e ((plácne se rukou do čela)) aaa já už vim co sem e málokdy pomáhám vysávat. hm

<02>: málokdy jo?

<109>: jo a jestli ste se chtěli zeptat jestli si uklízím často pokoj no (.) tak to (.) ne.

<02>: ne?

<03>: neuklíziš si často pokoj?

<02>: ty tam máš rozházené hračky?

<109>: mám.

Děti samostatně promlouvají také v situacích, kdy po ostatních dětech vyžadují dodržování určitého pravidla nebo upozorňují na jeho porušení. Celkem jsme takto označili šest dětských replik.

Uk. 55, MŠ A N5 ř. 67–71:

((vysoké tóny, děti vyskakují, stojí na jedné noze, hned na to se ozývají hluboké tóny))

<20>: co:?

<30>: sofinko to se musíš naučit nohy musejí být doza:du:

Uk. 56, MŠ A N7 ř. 183–191:

<28>: eh eh eh ((vstává, poskakuje a hlásí se))

<0>: a co měl filípek za překvapení. počkej barunko

<3>: já sem měl pod polstázem () a čokoládu

<0>: mm a márinka?

<7>: ((na barunku)) [(pani učitelka počká)]

<0>: [ššš]

Podle získaného materiálu docházíme k závěru, že ve sledovaných situacích děti nekladou otázky spojené s tématem, které třída probírá. Zcela převažují otázky ze strany učitelek. Děti také neinicují dialog, tato role náleží s absolutní převahou učitelce. Pokud děti samostatně vstupují do dialogu, je to hodnoceno spíše jako vyrušování. V jiných případech navazují dialog mezi sebou. Je otázkou, nakolik lze některé jejich projevy považovat za dialogické.

8.7 Vybrané jevy školního jazyka z hlediska jazykových rovin

V teoretické části jsme popisovali komunikace z hlediska jazykových rovin. V této práci se dále nezabýváme frekvenční analýzou jednotlivých jevů dětské řeči. Podle našeho názoru nemáme k dispozici dostatečně reprezentativní vzorek. Výběrově ukazujeme jevy v souvislosti s pedagogickou povahou komunikace. Při popisu rozlišujeme projevy učitelky a dětí, některé jevy však vyplývají právě ze vzájemné komunikace.

8.7.1 Morfologicko-syntaktická rovina

V MŠ A při ranním kruhu se třída věnovala tvarům přídavných jmen. Učitelka nejprve uvede příklad slova *zdravý*, *zdravější*, *nejzdravější*. Poté se zeptá na tvary dalšího slova, konkrétně *dobrý*. Děti však nejprve nepochopí otázku a začnou vyjmenovávat věci, které jsou dobré (*bonbon*). Teprve poté postupně s pomocí učitelky přicházejí na dané tvary. Další stupňované slovo je *sladký* a *kyselý*, děti na správnou odpověď postupně přijdou, ale neznají ji všechny děti. Je také zřejmé, že je to pro ně poměrně náročná úloha. Domníváme se, že učitelka neověřuje osvojení konkrétního slova, resp. tvaru, ale znalost kategorie a schopnost jejího explicitního vyjádření. Z ukázky vyplývá, že ačkoliv děti si tvary přídavných jmen nejspíš většinou osvojily a používají je, v takové jazykové úloze ve škole selhávají.

Uvádíme příklad užití tvarů 2. a 3. stupně přídavných jmen v jiných situacích v MŠ A. V N1 mluví mluvčí č. 6 o *nejkásnější čarodějnici*, v N4 děti recitují básničku o pampelišce, ve které říkají *hezčí* svět. V N6 při přání k narozeninám opakovaně používají spojení *všechno nejlepší* a v N7 při popisu vlastností maminek říkají, že maminka je *nejlepší* (č. 1), *nejlečí* či *nejlepčí* (č.7) a *nejlepčí* (č. 22). V MŠ B jsme tvar 2. a 3. stupně přídavného jména nezaznamenali. Velmi nízký výskyt adjektiv se shoduje se zjištěními Drobné (2003), která zjistila, že adjektiva tvoří v projevech dětí 4 % ze zaznamenaných slovních druhů. Uvádíme také celou popisovanou situaci.

Uk. 57, MŠ A N4 ř. 161–206:

a já vám tady teďka dám (.) takovou hádanku. řeknu vám
tři slova (...) když je něco zdravýho (.) tak potom to

taky může být ještě zdravější a pak něco může být ještě nejzdravější. takže první bylo zdravý, zdravější nejzdravější, a teď to zkusíme se slovíčkem dobrý. přijde na to někdo, to je těžký. pozor to je těžký.

<26>: bonbon

<0>: no já ale chci abyste mně řekli slovo. když je dobrý, pak je něco eště

(.)

<21>: dobrýho?

<0>: no a řek- říkáme to trošičku jinak. říkáme (.) přijde na to slovíčko někdo, dobrý pak je ještě něco

(...)

<10>: ještě dobrejší

<0>: to se tak právě neříká to se říká jinak. ono je to těžký tak já vám to řeknu. dobrý: lepší: a pak je,

(...)

<0>: nej-

<1>: lepší

<0>: nejlepší výborně. a když máme něco sladkého je sladký pak je (.) ještě víc (..) slad-

<24, 5, 30>: sladký

<0>: sladší,

<X>: a pak je sladký.

<0>: a pak je,

(...)

<1>: nejsladší

<0>: nejsladší dobře daříku. (.) a ještě to zkusíme s kyselým, řekneme si slovíčko když je něco kyselý, pak je

(.)

<10>: nej==

<0>: =ještě ne

<21>: eee kyselý

<0>: kyse- lej- ší, a pak je?

<26>: kyselý

<10>: nej[kyselejší]

<0>: [nejkyselejší.] výborně. to je těžký to se
už učí školáci ve škole a vy to taky víte vy ste
šikulky. (.)

8.7.2 Lexikálně-sémantická rovina

Výrazným rysem v rovině slovní zásoby jsou deminutiva. V řeči učitelek nejsou používána jen v oslovení, ale také při označování běžných slov. Deminutiva se vyskytují v řeči učitelek v obou školkách ve všech KS. Jak už jsme uvedli, tento jev souvisí s celkovou charakteristikou řeči orientované na dítě.

Uk. 58, MŠ A N5 ř. 81–111:

<0>: tak lehneme si na záda (.) položíme nožičky (.) a
chvilíčku budeme dýchat do břicha. dáme si ru- (.) čičky
na břicho: všichni: dávidku zůstaň tam kde si byl proč
se takhle tlačíte když tam máte tolik místa. (..)
nadechneme se nosíkem krásně, (.) a vydechnem pusinkou.
(..) ((ztiší hlas, ve třídě je ticho, děti cvičí podle
pokynů)) ještě nadechnem se nosíkem, (..) a vydechni
pusinkou. ale páťo ležíme na zádech a máme natažené
nožičky. (...) tak jak jste se postavte a otočte se
tamhle ke kuželkám jo, udělejte si takhle místečko kolem
sebe (.) rozpažte ručičky abyste viděli.

<30>: máme mít rozpažený luce

<0>: ((prochází mezi dětmi a rozestavuje je v prostoru))
tak zůstaň už na místečku. už zůstaň matoušku pocem.
maty (.) tak (.) už zůstaň stát, (..) tak ještě se tady
kousíček posune víteček barunko a ty pojď sem blíž tam
by ste se sofinkou se bouchali a zdenička bude ještě dál
zdeni. ještě dál (.) výborně. tak vzpažíme, a teď se
podívám jestli jste to nezapomněli. (..) ((ztiší hlas))

vzpažíme nahoru (.) jak to je (.) tak upažíme (..)
předpažíme (.) připaž. ještě jednou vzpažíme, (.)
upažíme: před (...) tak dáme ruce na ramínka a takle si
procvičíme hezky (.) když ptáček ráno vstane z hnízdečka
tak si takle procvičí křidýlka (.) vobě najednou vobě
jurášku. dopředu hezky (.)...

V projevech dětí též pozorujeme výraznou deminutivnost. S tímto jevem souvisí otázka, do jaké míry koreluje výskyt deminutiv v řeči dětí a dospělých, tj. jakým způsobem ovlivňuje užívání deminutiv dětmi podoba řeči orientované na dítě.

Pro obě MŠ se ukázalo jako typické, že učitelky pracují s některými jazykovými pojmy. Zaznamenali jsme *písmeno*, *slabika* a *slovo* a *věta*. V žádném z výskytů ale nebyl pojem vysvětlován, učitelky počítaly s jeho znalostí a děti je nejspíše znaly, nenastal totiž problém v komunikaci a děti byly schopné adekvátně reagovat a odpovídat na dané otázky.

Uk. 59, MŠ A N3 ř. 94–98:

<0>: co sme dělali. tak martinko zkus
<14>: hráli si?
<0>: a zkus celou větou.
(.)
<14>: my sme ci sme si hráli.

Uk. 60, MŠ A N3 ř. 230–245:

<0>: petrklíč. dobře: výborně a začíná z těch kytiček
ňáká na to písmenko k?
<4>: e-e
<0>: ne?
<4>: ((kroutí hlavou))
<0>: já myslím že ano. (.) že tam ňáká kytička byla na
to písmenko.
<21>: petrklíč.
<0>: e-e petrklíč začíná na které písmenko.=
<10>: p

<9>: p

<0>: ale nějaká tam byla kytička na k (.) beníku

(...) ((beník nedává pozor, je otočen zády k učitelce, na vyvolání reaguje))

<0>: která byla na to k.

<6>: ko- konvalinka.

Uk. 61, MŠ A N4 ř. 75–89:

<0>: nekřičte. a teď mi řekněte na jaké (.) písmenko začíná tulipán.

<21>: tšš

<0>: juli,

<6>: t

<30>: t

<0>: t výborně.

<20>: t

<26>: ()

<0>: zkuste vymyslet ještě nějaké slovo které začíná na t. a nebudem vykřikovat (.) jo, budem se hezky hlásit.

((děti se hlásí))

<0>: kdo už ví (.) na t (.) jurášku?

<5>: táta

Vysoký výskyt pojmů v MŠ A souvisí se zařazováním aktivit na procvičování fonematické diferenciaci. I když jsme je nezaznamenali v MŠ B, s několika pojmy v řeči učitelky jsme se setkali také tam. Uvedené pojmy ovšem děti ani v jedné z MŠ samy nepoužívají.

Uk. 62, MŠ B N9 ř. 145–147:

<02>: pošli to janince uděláme to takle hezky do kolečka

<03>: a stačí klidně jedno slovo

Uk. 63, MŠ B N10 ř. 479–488:

<02>: hm a děti barunka teďka řekla že mají na zahrádce
na chaloupce kompot

<109>: kompot?

<02>: víte někdo jaký je rozdíl mezi (.) kompotem a
kompostem ((děti se hlásí)) to sou dvě skoro stejné (.)
slova

<109>: já vim já vim

<02>: tam jenom jedno písmenko přebývá

<03>: ššš

<02>: tobičku jaký je mezi tím rozdíl.

V návaznosti na poslední příklad také ukážeme, jakým způsobem si děti v MŠ B osvojovaly nové slovo a jeho význam. Učitelka upozornila na problém a pracovala s chybou. Nechala děti, aby významy dvou podobných slov vysvětlily ostatním. Sama později uvádí některé příklady užití slov v kontextu. Jelikož je ale ve třídě poměrně velký hluk, děti nedávají pozor a ruší, navíc jsou v této situaci přítomny obě učitelky vystupující jako dominantní (viz př. č. 17, 18, 19 a 20), tato strategie je velmi zdlouhavá, nakonec význam slova kompot vysvětlí chlapec, který správnou odpověď věděl už na začátku, učitelka mu ale nedala prostor, aby mohla zapojit i ostatní děti.

Uk. 64, MŠ B N10 ř. 526–566:

<02>: tak kdo se hlásí míla ten to ví. a je tu ještě
někdo kdo ví co je kompot?

(...)

<02>: lenčo.

<119>: jo

<108>: no to je takový u babičky máme kompot. a já tam
nosím tak (.) ty šlupky.

<03>: hm to je taky kompost,=

<02>: =to je kompost. a kompot?

<119>: my máme

<02>: co je kompot

<119>: [my]

<02>: [já] třeba děti když nám tady tisknu ten jídelníček co máme na nástěnce (.) tak se tam kolikrát píše že třeba (.) kuřecí řízek s bramborovou kaší a jablečným kompotem. tak je tam s kompotem ne s kompostem a co to teda znamená. tobičku?

<119>: no to je še ()

((hluk, honza zapíná a rozpíná boty na suchý zip))

<02>: honzí

<119>: [no že že]

<02>: [co je to] ten kompot tobí.

<02>: še tu tlávu tam donesem a je to () a můžem to psesít a

((hluk))

<02>: ale děti

((hluk, tobiček stále mluví))

<02>: tobičku

<119>: a a a

<02>: ale já se teďka ptám,

<119>: a še to tam je jak se tláva seká

<02>: ale děti já sem se pořád nedozvěděla co je to ten kompot, já už vim jak se seká tráva (.) co vzniká z kompostu ale co je to ten kompot,

((hluk))

<02>: mílo tak nám to vysvětli už.

<109>: kompot je prostě takový ovoce () se šťávou.

8.7.3 Foneticko-fonologická rovina

Ve výslovnosti dětí pozorujeme vývojové tendence v závislosti na věku tak, jak jsme je popsali v teoretické části práce. Zároveň dokládáme, že věk není jediným faktorem. Mezi dětmi vidíme též velké individuální rozdíly. Uvádíme malou sondu ve výslovnosti dětí. Sledujeme výslovnost celkem osmi mluvčích z MŠ A a z MŠ B, pokaždé dvou dívek a dvou chlapců. Dokládáme ukázky z nahrávek. Všem mluvčím je pět let, u nikoho z nich nebyla v informovaném souhlasu uvedena diagnostikovaná NKS, žádný mluvčí není bilingvní.

Uk. 65, Mluvčí č. 10, MŠ A N1 ř. 175–177:

<10>: [pani] učitelko mně tady na
čarodejnicích dali razítko ((ukazuje ruku)) žabičku.

Uk. 66, Mluvčí č. 16, MŠ A N1 ř. 85–93:

<16>: [my sme tam] byli s malianem a viktolkou a
s malinou ((nádech)) sme byli na čavodejnicích a byl
((nádech)) a u blány jsme dostali lístky a bylo
((nádech)) ochutnávali zme a poznávali zme jesli to je
slaný nebo sladký a potom (.) ee sme eště (.) byli too
((nádech)) že sme strkali (tušky) do lah*ve a a potom
bylo ješ- a potom bylo ještě má- ma- malování a eee (.)

Uk. 67, Mluvčí č. 7, MŠ A N1 ř. 212–217:

<7>: my sme byli na čolodejnicích a tam to: a my sme to:
(.) byli stlejdou s JM a s JM (.) a s tetou a to. a a
už a pak to: (.) me šli ta:m (...) mmm ((svěsí hlavu))
na colodejnice jí š- sapálit ((nádech)) a to: potom a
pak se stalo še jí spadla hlava.

Uk. 68, Mluvčí č. 21, MŠ A N1 ř. 47–49:

<21>: totiž my sme byli u uh (.) my sme byli (.) uh my
sme se koukali a tam hráli písničky a potom byl
o:hňo:stro:j.=

Obdobně můžeme srovnat děti z MŠ B. Vybrali jsme opět čtyři pětileté mluvčí.

Uk. 69, Mluvčí č. 107, MŠ B N8 ř. 315–317:

<107>: já mám sice papíly, ale mám je takle v baliku mám
je tam takle prostě až () v poličce ()
) na pláci

348–350

ladši nevodnášejte tolik papírů abysme to pak tolik
nespotsebovávali tolik papílů. protože to stojí hodně
peněz, a zas vyplajcne

Uk. 70, Mluvčí č. 121, MŠ B N10 ř. 212:

<121>: já sem pomáhal eeee zapnout pračku mamince.

Uk. 71, Mluvčí č. 108, MŠ B N10 ř. 186–188, ř. 201–203:

<108>: já pomáhám babičce třeba třeba (..) uvařit oběd
já to nakrájím.

...

<108>: a třeba my s prarodičema vaříme když jedem na
chatu.

Uk. 72, Mluvčí č. 10, MŠ B N10 ř. 246, N9 ř. 110, N8 ř. 162:

<110>: já pomáhám mamince vařit

<110>: to jenom kouzelný

<110>: mužů? postavu

Problematické jsou u vybraných dětí hlásky *r*, *ř*, *c*, *č*, *s*, *z* nebo *š* a *ž*. Zatímco mluvčí č. 10 a č. 21 tyto hlásky ovládají, u mluvčích č. 16 a č. 7 pozorujeme, že jejich výslovnost si ještě plně neosvojili. U mluvčí č. 16 jsme sledovali také kolísání ve výslovnost *r*: *čavodejnicích*, *viktolkou* vs. *strkali*, nebo jinde (N7) vyslovuje *náramky* a *náhrdelníky*. V MŠ B problémy ve výslovnosti pozorujeme u vybraných dětí akorát u mluvčího č. 107. V MŠ B je ale materiál omezený, nemůžeme proto soustavně sledovat výskyt všech hlásek. I z tohoto důvodu neprovádíme analýzu dětské výslovnosti, ale zůstáváme u sondy. Toto téma doporučujeme k dalšímu výzkumu.

Dalším zajímavým jevem je, že učitelka pečlivě opravuje všechny děti bez ohledu na jejich věk a výslovnost hlásek. V rámci zpětné vazby opakuje projevy dětí s cílovou podobou výslovnosti. Pokud děti odpovídají jednoslovně nebo

dvouslovně, učitelka většinou opakuje celou jejich repliku, pokud je jejich odpověď delší, učitelka opakuje jen poslední jedno nebo dvě slova.

Řada komunikačních obtíží ve sledovaných situacích vyplývá z nedokonalé artikulace. Uvádíme příklady způsobů, jakými učitelky překonávají tuto bariéru:

a) nevzniká bariéra v komunikaci, učitelka dítěti rozumí a neopravuje ho,

uk. 73, MŠ B N10 ř. 142–151:

<119>: jo a já sem tá*chtovi pfipome- pfipomněl še
mussíme vyfouknout vajíka a pach še a pach je domalovat
a pach je na- na- ee

<02>: mhm

<119>: já sem pfipomněl tachtovi še musíme vyfouknout pak
je nabalvit a pak je namaovat.

<02>: mhm abyste byli

<119>: na ty velitonoce

<02>: připravený na velikonoce. ano (.) super (.) tak
míro. jak ty pomáháš doma.

b) učitelka výpověď dítěte interpretuje pro ostatní,

uk. 74, MŠ B N8 ř. 72–78:

<01>: tak co (.) páťo. jak se musíme chovat nebo co
musíme dělat abychom se tady měli dobře.

<101>: hešky:

<119>: hnížko

<01>: ke knížkám bysme se měli taky chovat hezky.

c) nastávají menší obtíže v komunikaci, učitelka je překonává a interpretuje odpověď,

uk. 75, MŠ B N9 ř. 192–204:

<103>: já sem vylábel neska eee ee já em vyábel neka

<02>: ššš

<103>: z vajšek eee eee eee (zoo)

<02>: kozu? zoo?

<103>: zoo

((smích))

<03>: franta vyráběl z vajíček zoo.

<02>: tobiášku posad' se prosim tě

<03>: tobi pocem ke mně pod' tobičku

<109>: zoo z vajíček?

<113>: zoo z vajíšek vyrobil flanta.

<02>: mhm tak jo,

d) nastává komunikační bariéra.

Uk. 76, MŠ A N4 ř. 105–118:

zkuste třeba nějaké zvířátko jestli víte na t

<10>: he he tuleň

<0>: tule:ň dobře

<5>: tliko

<0>: ještě jednou?

<5>: tliko

(...)

<0>: teď jsem ti nerozuměla.

(...)

<0>: tuliko?

<5>: tliko

<10>: triko

<0>: triko: aha triko dobře (..) ještě?

9. Porovnání dvou MŠ

Závěrem shrnujeme společné a specifické rysy sledovaných MŠ. I když se jedná o různé typy škol s různou organizací, některé sledované komunikační situace byly společné. V obou MŠ jsou děti rozdělené podle věku, i když ne striktně. Pevnou součástí režimu dne je ranní kruh. Situace je natolik podobná, že umožňuje srovnávání. V obou školkách jsme tak byli schopni popsat probíhající komunikaci jako pedagogickou. Nejvýraznější rozdíl, který se projevil v komunikaci, je podle nás v přítomnosti dvou učitelek a v uplatňování principů některých směrů alternativní pedagogiky. Autorita učitelky v MŠ A a celkové požadavky na dodržování kázně, včetně dodržování pravidel chování a komunikačních pravidel, dávají dětem více prostoru ve skupinovém dialogu. Rozdíly se ovšem projevily jen v některých aspektech a nemůžeme činit objektivní závěry o rozdílech v komunikaci v „tradiční“ a alternativní MŠ pouze na základě našeho omezeného materiálu. U obou MŠ byl potvrzen předpoklad, že děti si osvojují pravidla komunikace, pravidla vedení dialogu a spolu s nimi především pedagogickou komunikaci. V tomto ohledu obě MŠ v pozorovaných KS připravují děti na školní docházku.

10. Závěry

Cílem práce bylo analyzovat reálnou komunikaci v mateřské škole v konkrétních komunikačních situacích.

V teoretické části jsme vymezili základní pojmy a zaměřili jsme se na předškolní výchovu a vzdělávání, vývoj dítěte předškolního věku, faktory ovlivňující osvojování a řeč orientovanou na dítě a navázali jsme charakterizováním řeči učitelky mateřské školy orientované na dítě a pedagogické komunikace.

Na základě otázek nastíněných v odborné literatuře a kvůli povaze nasbíraného materiálu jsme se podrobněji zaměřili na pedagogickou komunikaci a jevy s ní související. Zvolili jsme metodu sběru dat pomocí videokamery. I přes některé komplikace v domluvě s mateřskými školami se nám podařilo získat deset ucelených nahrávek. Pro následný přepis jsme využili metody konverzační analýzy, hlavním zdrojem, ze kterého jsme vycházeli, pro nás byl manuál pro přepisovatele pro korpus DIALOG. Systém transkripce jsme upravili tak, aby vyhovoval našim cílům a byl uživatelsky co nejpřístupnější. Za nevýhodu považujeme to, že v současné podobě by bylo obtížné materiál přiřadit do některého z korpusů (např. SCHOLA).

Kvalitativní analýza nám umožnila přistoupit k materiálu komplexně, ověřit některá teoretická východiska a zároveň upozornit na další dílčí jevy. Domníváme se, že za současného stavu dosavadního poznání problematiky komunikace v českých mateřských školách kvalitativní popis umožňuje nejen některé jevy ověřit, ale také dospět ke zcela novým zjištěním. Nevýhodou je nepochybně menší srovnatelnost a na některých místech určitá obecnost, která ovšem vyplývá také z omezeného materiálu, na jehož základě nelze vyvozovat univerzálně platné závěry.

Celkově jsme charakterizovali čtyři komunikační situace a posléze jsme získaný materiál nahlíželi prostřednictvím charakteristik pedagogické komunikace. Její výzkum je v dostupné literatuře omezen na základní a střední školy. V této práci ukazujeme, že už v MŠ lze podle daných kritérií popsat probíhající komunikaci. Děti si v MŠ osvojují pravidla komunikace, především pravidla dialogu, ale v pozorovaných situacích jsou navíc socializovány do specifické pedagogické komunikace a školního jazyka, a to bez ohledu na typ MŠ. Pozorovali jsme, že

i v situaci zaměřené na rozvoj komunikační kompetence dětí se produkčně nezapojují všechny děti. Zcela dominantní postavení v dialogu má učitelka, a to v počtu pronesených replik i v jejich délce. V následujících kapitolách jsme popsali vztah učitelky a dětí a různé prostředky vyjadřování tohoto vztahu a prostředky navazování a udržování kontaktu. Podrobněji jsme se věnovali vedení dialogu a rozlišili jsme některé pravidelné strategie. V analýze jsme došli k závěru, že nezastupitelnou roli v komunikaci hrají nastavená pravidla chování ve třídě, která učitelky vyžadují a děti je znají, i když s jejich dodržováním mají často problém. Pro úspěšný chod komunikace je také zásadní rutina. Pozorovali jsme některé rozdíly mezi MŠ i mezi jednotlivými komunikačními situacemi.

Pro další výzkum navrhujeme rozšířit materiál jak v celkovém rozsahu, tak v typech komunikačních situací. Bylo by vhodné provést detailní lingvistickou analýzu řeči dětí i dospělých.

Literatura

- Altmann, G. T. M., Nebeská, I. (2005): *Výstup na babylonskou věž: otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda.
- Ambridge, B., V. M. Lieven, E. V. M. (2011): *Child Language Acquisition: contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, E. S. (1992): *Speaking with style. The Sociolinguistics Skills of Children*. London: Routledge.
- Bates, E. (1976): *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bochenková, J. (2008): *Komunikace mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole*. BP. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Burkovičková, R. (2006): *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Bytešníková, I. (2007): *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200806/contents/nkc20081793429_1.pdf.
- Bytešníková, I. (2012): *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Clark, E. V. (2003): *First Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Cummings, L. (2008): *Clinical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cummings, L. (2014): *Communication Disorders*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Palgrave modern linguistics.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dostál, A. M., Opravilová, E. (1985): *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Drobná, Z. (2003): *Rozvíjení jazykového projevu dětí předškolního věku*. DP. Praha: Pedagogická fakulta UK.

- Edwards, T., Westgate, D. (1994): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.
- Espiau, G. (2003): Role bratrů a sester v procesu formování sexuální identity u dívek ve věku 4/5 let. In L. Šulová, Ch. Zauche-Gaudron: *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, s. 132–142.
- Ervin-Tripp, S. (1979): Children's verbal turn-taking. In E. Ochs, B. B. Schieffelin (eds.): *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, s. 391–414.
- Evans, M. A., Wodar, S. (1997): Maternal sensitivity to vocabulary development in specific language-impaired and language-normal preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 18, č. 3, s. 243–256.
- Field, J. (2004): *Psycholinguistics: the key concepts*. London: Routledge.
- Florin, A. (1998): From communication to verbalization: Language practises in kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*. 13, č. 3, s. 335–345.
- Garvey, C. (1984): *Children's talk*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gavora, P. (1988): *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Gillernová, I. (2010): Podpora sociálního a emocionálního vývoje v mateřské škole. In V. Mertin, I. Gillernová (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 125–139.
- Gutierrez, K. D. (2002): Studying cultural practises in urban learning communities. *Human Development*, 45, č. 4, s. 312–321.
- Havlová, M. (2012): *Specifika komunikace v mateřské škole*. BP. Praha: Filozofická fakulta UK.
- Harčaríková, P., Klimovič, M. (2011): *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Pedagogická fakulta PU.
- Hejný, M., Kuřina, F. (2009): *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.

- Hendl, J. (2016): *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hrdličková, A. (2004): *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Hutchby, I. (2005): Children's talk and social competence. *Children and society*, 19, s. 66–73.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kaderka, P., Svobodová, Z. (2006): Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 43, č. 3–4, s. 18–51.
- Kapalková, S. (2002): *Vývin narativa v detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta PU.
- Karlík, P, Nekula, M., Pleskalová, J. (eds.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Karlík, P, Nekula, M., Pleskalová, J. (eds.) (2012–2017): *Nový encyklopedický slovník češtiny online*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/index.html>.
- Kikušová, S. (2001): Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In Z. Kolláriková, B. Pupala: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.) (2001): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kotásková, J. (1987): *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia.
- Kotátková, S. (2006): Směr vývoje současné mateřské školy. *Pedagogická orientace*, 16, č. 1, s. 5–21.
- Křížková, P. (2008): Plné třídy, přetížené děti. *Informatorium*, 3–8, č. 8. s. 14–16.
- Kusák, P., Dařilek, P. (1992): *Pedagogická psychologie 2*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kutálková, D. (2005): *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.

- Kutálková, D. (2011): *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998): *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., Matějček, Z. (2011): *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=11052049>.
- Lechta, V. (1990): *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lechta, V. (2003): *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lieven, E. V. M. (1978): Turn-taking and pragmatics: Two issues in early child language. In R. N. Campbell, P. T. Smith (eds.): *Recent dvances in the psychology of language*. London: Plenum, s. 215–236.
- MacLay, H., Osgood, C. (1959): Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech. *Word*, 15, s. 19-44.
- Macnamara, J. (1972): The Cognitive Basis of Language Learning in Infants'. *Psychological Review*, 79.
- Makovská, Z. (2011): Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia Pedagogica*, 16, č. 1, s. 47–70.
- Martin, J. R. 1983. The development of register. In R. O. Freedle, J. Fine (eds.). *Developmental issues in discourse. Advances in discourse processes*. 10, s. 1–40.
- Matějček, Z. Strohbachová, V. (1984): Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie*. 25, č. 4, s. 316–329.
- Matějček, Z. (1992): *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (1999): *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005): *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte. Dítě a lidský svět*. Praha: Grada.

- McCroskey, J. (2006): *An Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training*. Boston: Pearson Education.
- Mertin, V. – Gillernová, I. (eds.) (2010): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Morgensternová, M., Šulová, L., Scholl, L. (2011): *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Müllerová, O., Hoffmannová, J. (1994): *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia.
- Müllerová, O. (2008): Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 139.
- Nebeská, I. (1992): *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- Oksaar, E (1983): *Language acquisition in the early years. An introduction to paedolinguistics*. London: Batsford Academic and Educational Press.
- Oprailová, E. (2001): Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In Z. Kolláriková, B. Pupala (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 123–140.
- Owens, Jr., R. E. (2008): *Language Development. An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pačesová, J. (1979): *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně.
- Pačesová, J. (1987): *Vývoj dětské řeči v předškolním věku. Logopedická prevence I*. Brno: Krajský pedagogický ústav v Brně.
- Plevová, I. (2005): Období předškolního věku. In J. Šimíčková Čížková: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 68–72.
- Plevová, I., Petrová A. (2005): Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In J. Šimíčková Čížková: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 73–83.
- Průcha, J. (2009): Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 19, č. 4, s. 22–37.

- Průcha, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (eds) (2011): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1927): Měření zásoby slovní u dětí. In *Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 1926*. Praha: Nákladem sjezdového výboru, s. 150–159. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Pupala, B (2001): Epistemologické východiska vyučování a didaktiky. In Z. Kolláriková, B. Pupala (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 161–178.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2016): MŠMT ČR. Dostupný z <http://www.nuv.cz/file/696/>.
- Reeder, K. (1980): The emergence of illocutionary skills. *Journal of Child Language*, 7, s. 13–28.
- Rondal, J. A. (1985): *Adult-child interaction and the process of language acquisition*. New York: Praeger Publishers.
- Saicová Římalová, L. (2013): *Když začínáme mluvit...: lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Saxton, M. (2009): The Inevitability of Child Directed Speech. In S. Foster-Cohen (ed.): *Advances in Language Acquisition. Basingstone*. New York: Palgrave Macmillan, s. 62–86.
- Sekerová, K., Sekera O. (2016): *Řeč orientovaná na dítě – rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Slamová-Cazacová, T. (1966): *Dialog u dětí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Slančová, D. (1999): *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

- Slančová, D. (2002): Reč orientovaná na dieťa (o niektorých aspektoch a výsledkoch jej výskumu). In V. Lechta (ed): *Logopaedica. V. Zborník Slovenskej asociácie logopédov*. Bratislava: Vydavateľstvo Liečreh Gúth, s. 91–102.
- Smolík, F. (2002): Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 46, s. 450–461.
- Smolík, F. (2007): *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Snow, C. (1977): The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, s. 1–22.
- Šalamounová, Z. (2015): *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. Opera Facultatis philosophicae Universitatis Masarykianae.
- Šebesta, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012): *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šimíčková Čížková, J. (2005): *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šmelová, E., Nelešovská, A. (2009): *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Šulová, L. (2004): *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L., Bartanusz, Š. (2010): Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In V. Mertin, I. Gillernová, (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 197–204.
- Tomášová, A. (2012): *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Universitas.
- Tůma, F. (2016): Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26, č. 3, s. 415–441.

- Václavíková, P. (2008): *Komunikace předškolního pedagoga s dítětem v mateřské škole*. BP. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Vágnerová, M. (2012): *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vybíral, Z. (2005): *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Walterová, E. (1997): *Objevujeme Evropu: kniha pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Watzlawick, P. a kol. (2011): *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie, paradoxy*. Brno: Newton Books.
- Wellman, H. M., Lempers, J. D. (1977): The naturalistic communicative abilities of two-year-olds. *Child Development*, 48, s. 1052–1057.
- Wodak, R., Shulz, M. (1986): *The language of love and guilt. Mother-daughter relationship from a cross-cultural perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Zelinková, O. (1994): *Poruchy učení*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (1997): *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Seznam příloh

Informovaný souhlas pro vedení MŠ

Informovaný souhlas pro vyučující

Informovaný souhlas pro rodiče

Kódovací list pro MŠ A

Kódovací list pro MŠ B

Seznam transkripčních značek

Transkripty

Vážená paní ředitelko,

Jmenuji se Lenka Josífková a studuji Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Věnuji se osvojování mateřského jazyka a potřebuji podklady pro výzkum realizovaný v rámci své diplomové práce *Komunikace v mateřské škole: vybrané komunikační situace*. Ráda bych Vás proto požádala o souhlas s pořízením audiovizuálního záznamu interakce dětí ve výuce navzájem mezi sebou a s vyučujícími, následným přepisem a analýzou nahrávek ve své práci. Nejprve bych byla ve třídě přítomná na pozorování a vlastní natáčení by probíhalo celkem ve čtyřech dnech. Výzkum není zaměřený na hodnocení úrovně výuky ani komunikačních dovedností, ale na analýzu reálné komunikace dětí od 2 do 6 let v mateřské škole. Do výuky nebudu nijak zasahovat. Nahrávky budou sloužit pouze k účelům této práce, přístup k nim budu mít jen já, vedoucí a oponent práce. Pokud budou rodiče a vyučující souhlasit, poskytnu Vám nahrávky i text práce. Přepisy budou anonymizovány, jména dětí a vyučujících nebudou nikde zveřejněna. Na základě dohody lze anonymizovat i mateřskou školu. Pokud nebudete souhlasit, Vaše rozhodnutí budu plně respektovat. Můžete se na mne obrátit s jakýmkoliv dotazem.

Se srdečným pozdravem

Bc. Lenka Josífková

Souhlasím s nahráváním audiovizuálních záznamů při výuce v mateřské škole pro účely vypracování diplomové práce na FF UK: ANO – NE

Datum:

Podpis:

Kontakt

Bc. Lenka Josífková

E-mail: [REDACTED]

Mob.: [REDACTED]

Vážení vyučující,

jmenuji se Lenka Josífková a studuji Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Věnuji se osvojování mateřského jazyka a potřebuji podklady pro výzkum realizovaný v rámci své diplomové práce *Komunikace v mateřské škole: vybrané komunikační situace*. Ráda bych Vás proto požádala o souhlas s pořízením audiovizuálního záznamu interakce dětí ve výuce navzájem mezi sebou a s Vámi, následným přepisem a analýzou nahrávek ve své práci. Nejprve bych byla ve třídě přítomná na pozorování a vlastní natáčení by probíhalo celkem ve čtyřech dnech. Výzkum není zaměřený na hodnocení úrovně výuky ani komunikačních dovedností, ale na analýzu reálné komunikace dětí od 2 do 6 let v mateřské škole. Do výuky nebudu nijak zasahovat. Nahrávky budou sloužit pouze k účelům této práce, přístup k nim budu mít jen já, vedoucí a oponent práce, a pokud budete souhlasit, také ředitelka školky. Přepisy budou anonymizovány, Vaše jméno tedy nebude nikde zveřejněno. Pokud nebudete souhlasit, Vaše rozhodnutí budu plně respektovat. Můžete se na mne obrátit s jakýmkoliv dotazem.

Se srdečným pozdravem

Bc. Lenka Josífková

Souhlasím s nahráváním audiovizuálních záznamů při výuce v mateřské škole pro účely vypracování diplomové práce na FF UK: ANO – NE

Souhlasím, aby nahrávky a text práce byly v případě zájmu poskytnuty ředitelce MŠ:

ANO – NE

Datum:

Podpis:

Kontakt

Bc. Lenka Josífková

E-mail: [REDACTED]

Mob.: [REDACTED]

Vážení rodiče,

jmenuji se Lenka Josífková a studuji Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Věnuji se osvojování mateřského jazyka a potřebuji podklady pro výzkum realizovaný v rámci své diplomové práce *Komunikace v mateřské škole: vybrané komunikační situace*. Ráda bych Vás proto požádala o souhlas s pořízením audiovizuálního záznamu interakce dětí s paní učitelkou a navzájem mezi sebou, následným přepisem a analýzou nahrávek ve své práci. Nejprve bych byla ve třídě přítomná na pozorování a vlastní natáčení by probíhalo celkem ve čtyřech dnech. Výzkum není zaměřený na hodnocení úrovně výuky ani komunikačních dovedností, ale na analýzu reálné komunikace dětí od 2 do 6 let v mateřské škole. Do výuky nebudu nijak zasahovat. Nahrávky budou sloužit pouze k účelům této práce, přístup k nim bude mít jen já, vedoucí a oponent práce, a pokud budete souhlasit, také ředitelka školky. Přepisy budou anonymizovány, jméno dítěte tedy nebude nikde zveřejněno. Pokud souhlasíte, uveďte prosím také věk Vašeho dítěte, jeho mateřský jazyk a případně informaci, zda u něj byla diagnostikována narušená komunikační schopnost. Tyto proměnné ovlivňují probíhající komunikaci. Pokud nebudete souhlasit Vy nebo Vaše dítě s nahráváním, případně pokud nebudete chtít poskytnout diagnostické údaje, Vaše rozhodnutí budu plně respektovat. Můžete se na mne obrátit s jakýmkoliv dotazem.

Se srdečným pozdravem

Bc. Lenka Josífková

Souhlasím s nahráváním audiovizuálních záznamů svého syna/dcery při výuce v mateřské škole pro účely vypracování diplomové práce na FF UK: ANO – NE

Souhlasím, aby nahrávky a text práce byly v případě zájmu poskytnuty ředitelce MŠ: ANO – NE

Věk dítěte:

Mateřský jazyk dítěte:

Diagnostikována narušená komunikační schopnost: ANO – NE

Datum:

Podpis zákonného zástupce:

Kontakt

Bc. Lenka Josífková

E-mail: [REDACTED]

Mob.: [REDACTED]

MŠ A, TŘÍDA 100

0	paní učitelka		
1	Davídek	4 roky	
3	Filípek	6 let	
5	Jurášek	5 let	
7	Kája	5 let	
9	Kája	6 let	
11	Liborek	5 let	
13	Matoušek	5 let	
15	Mára		
17	Pát'a	4 roky	
19	Beník	6 let	NKS
21	Tomášek	5 let	
23	Víteček	4 roky	
2	---		
4	Anežka	3 roky	
6	Julinka		
8	Markétka	6 let	
10	Markétka	5 let	
12	Lucinka		
14	Martinka	5 let	NKS
16	Márinka	5 let	
18	Libunka	5 let	
20	Sofinka	4 roky	
22	Maruška	5 let	
24	Maruška	5 let	NKS
26	Maruška	4 let	NKS
28	Barunka	4 roky	
30	Zdenička	4 roky	

MŠ B, TŘÍDA 200

01 paní učitelka Kája

02 paní učitelka Tonička

03 paní učitelka Hanička

101 Patrik 4 roky

103 Franta 4 roky

BILINGV.

105 Honza 3 roky

107 Honza 5 let

109 Milan 6 let

111 Míra 5 let

113 Ondra 4 roky

115 Ondra David 4 roky

BILINGV.

117 Šimon 4 roky

119 Tobiášek 4 roky

121 Vilém 5 let

123 Vilém 5 let

102 Barunka 6 let

104 Janinka 6 let

106 Klárka 5 let

108 Lenička 5 let

110 Majda 5 let

112 Stelinka 6 let

Seznam transkripčních značek

<3>	označení mluvčí/ho
<X>	označení nerozpoznané/ho mluvčí/ho
<ZS>	označení zvukové stopy
JM	anonymizované křestní jméno
PŘ	anonymizované příjmení
NM	anonymizovaný název místa
NŠ	anonymizovaný název školy
NT	anonymizovaný název třídy
to já [nevim]	simultánně pronesené pasáže
[v té] knize	
=	okamžité navázání na repliku partnera
<u>zase</u>	zdůraznění slabiky/slova
a:le:	protažení hlásky
e ee eee eeee	hezitační zvuky
eh ech	
hm mhm e-e	responzní zvuky
(.)	krátká pauza
(..)	delší pauza
(...)	dlouhá pauza
?	vysoké stoupnutí hlasu
,	mírné stoupnutí hlasu
.	klesnutí hlasu
mon-	nedokončení slova
doko*la	zadrhnutí v řeči
<<teda>>	proneseno se smíchem
(ale)	ne dobře srozumitelný výraz
()	nesrozumitelný výraz
((nádech))	komentář přepisovatele
---	vypuštění části transkriptu

N1

MŠ A

TŘÍDA 100

KS: ranní kruh

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 2. 5. 2017

STOPÁŽ: 12 minut 23 vteřin

ÚČASTNÍCI: 26 dětí, 1 učitelka

- 1 ((z přehrávače hraje písnička a děti zpívají
2 spolu s nahrávkou, přitom se usazují do
3 kruhu))
- 4 <100>: děti děti pojdte sem dokola si sesednem
5 děti děti pojdte sem dokola si sesednem za
6 ruce se uchopíme vzájemně se pozdravíme
7 popřejem si ať máme všichni hezký den za ruce
8 se uchopíme [vzájemně se pozdravíme popřejem
9 si ať máme všichni hezký den]
- 10 <0>: [já to musím ještě
11 vypnout. ((vstane)) [ta:k posad' se sem]
- 12 <100>: děti děti pojdte sem dokola si sesednem
13 děti děti pojdte sem dokola si sesednem za
14 ruce se uchopíme vzájemně se pozdravíme
15 popřejem si ať máme všichni hezký den za ruce
16 se uchopíme vzájemně se pozdravíme popřejem si
17 ať máme všichni hezký den
- 18 <0>: ((vypne hudbu))
- 19 (...)
- 20 <0>: tak. a já si na vás vemu židli protože já
21 dneska hodně. sme tady skoro všichni kromě
22 páti. (.) tak si vezmu [židličku takle].
- 23 <21>: [je: páťa]. ((smutně))

24 <0>: markétko kdyžtak se otoč na mě takle (.)
 25 abys mě viděla abys mě slyšela. (.) a
 26 ((potichu)) my jsme se dneska pozdravili a já
 27 se zeptám kdo ví jaký máme den.
 28 ((děti se hlásí a hlasitě se u toho nadechují,
 29 naznačují, že chtějí být vyvolány))
 30 <0>: nebudeme křičet. abysme se slyšeli.
 31 ((děti se hlásí))
 32 <0>: jak se ten den dneska menuje. tak zkusíme
 33 marušku?
 34 <22>: ú:te:rý:..
 35 <0>: výborně. máme úterý?
 36 <100>: jo:
 37 <0>: máme úterý. máme úterý protože (.) včera
 38 bylo pondělí a bylo volno.
 39 <3>: ((hlásí se))
 40 <0>: takže sme měli prodloužený víkend takže
 41 dneska jsme přišli do školky a máme už úterý.
 42 (...) a (.) vy jste o víkendu (.) určitě (.)
 43 byly (.) někde (...) kde se něco dělo.
 44 ((děti se hlasitě nadechují, hlásí se))
 45 <21>: ((nádech))
 46 <0>: tadeášku?
 47 <21>: totiž my sme byli u uh (.) my sme byli
 48 (.) uh my sme se koukali a tam hráli písničky
 49 a potom byl o:hňo:stro:j.=
 50 <0>: =a pak byl ohňostroj, a jak kde to bylo
 51 co to bylo co se tam dělo. (.) matoušku?
 52 ((děti se stále hlásí))
 53 (...)

54 <13>: my sme šli (.) s (lučkem)(.) já sem
55 (.)((vyhrnuje si tričko))já sem chlapal
56 v hlíně s klackama, a dal sem tam kameny, a
57 ono se mi to na mě tsíkalo vše*kno
58 <0>: když jste šli na procházku. jo=
59 <13>: =jo:..
60 <0>: ---
61 <2>: ---
62 <0>: a teď zvedne ruku kdo byl všechno na
63 čarodějnicích. ((děti zvedají ruce)) zvedněte
64 ruku, kdo ste byli na čarodějnicích. ((hlásí
65 se téměř všechny děti))
66 <28>: já já: byla,
67 <0>: hm výborně, a řekne mně karlík. co se tam
68 dělo. na těch čarodějnicích cos tam viděl. co
69 tam bylo.
70 (...)
71 <0>: karlí
72 <9>: pálili sme oheň.
73 <0>: zapálil se oheň že se pálily čarodějnice.
74 ano?
75 <X>: jo:
76 <0>: a bylo to třicátýho dubna (.) byl to
77 měsíc duben (.) poslední den, (.) v dubnu kdy
78 se pálily čarodějnice. (.) márinko vy ste byli
79 tady na NM? se podívat
80 <20>: my ta:ky
81 <X>: my taky
82 ((děti se začnou překřikřovat))

83 <0>: ((hlasitě)) tak poslecheneme, poslechneme
84 si teďka márinku jo:. márinka [nám řekne].

85 <16>: [my sme tam] byli s malianem
86 a viktoľkou a s malinou ((nádech)) sme byli na
87 čavodejnicích a byl ((nádech)) a u blány jsme
88 dostali lístky a bylo ((nádech)) ochutnávali
89 zme a poznávali zme jesli to je slaný nebo
90 sladký a potom (.) ee sme eště (.) byli too
91 ((nádech)) že sme strkali (tužky) do lah*ve a a
92 potom bylo ješ- a potom bylo ještě má- ma-
93 malování a eee (.)

94 <0>: a pak zapálili čarodějnice.

95 <16>: ee ne my sme=

96 <0>: =ne?

97 <16>: ne to bylo až do devátýho jak se ne to
98 asi půl hodin*ky.

99 <0>: pak jste měli takový soutěže, tam jste
100 soutěžili. jó?

101 <6>: i já:

102 ((děti se pořád hlásí, některé vstávají))

103 <16>: a pa- a potom na konci zekli že že že
104 děti co eště nebyli že zbývá že jim zbývá
105 posledních deset hodin. aby tam šli.

106 <0>: aha, a to jste byli tady na NM? nebo jste
107 byli někde jinde.

108 <16>: hmm já nevim ((krčí rameny)) (kde sme
109 byli)

110 <0>: v NM nebo jste jeli někam [pryč]?

111 <8>: [my] jsme někam jeli

112 <0>: někam jste jeli pryč ahmm

113 <16>: tooo () v NM kde je taková cestu kudy
 114 jsme tam jeli.
 115 <0>: tak dobře. kde byla zdeňka,
 116 <30>: ee já sem maminka me ee ee vyzvedla ze
 117 skoly a pak ((nádech)) a pak sme jeli autem za
 118 babičkou a za dědou ((nádech)) a pak dys
 119 ((nádech)) a pak dys sme měli cel(ej) den neco
 120 tak pak tam i zpívali a pak sme eee (.) eee
 121 tam eee zapalili čarodějnicí. a pak tam
 122 ((nádech)) nějaké holky tancili a pak tam
 123 ((nádech)) zpívali. a pak ((nádech)) a pak
 124 ještě to bylo eee (..) a pak sme s dědou
 125 ((nádech)) (odvedli) lybičky eee eee eee do
 126 muzea a pak sme ((nádech)) a pak děda tam
 127 uklízel a ptísel ((nádech)) na čarodějnici.
 128 <0>: takže tam za váma přišel dědeček. jo?
 129 <30>: a pak a pak a pak to stihnul protože to
 130 bylo ((nádech)) pořád do*ko:la:..
 131 <0>: <dobře tak jo.> tak ještě mě řekne
 132 markétka kde byla,
 133 <8>: my s- my sme my sme s pátou a tátou (.)
 134 b*yli my sme totiž jeli s babič*kou a: a
 135 protože ta dlouhá babič- za tou dlouhou sme
 136 nemohli jet i když jsme to měli naplánovaný
 137 tak sem za ní nemohli jet protože byla nemocná
 138 tak sme jeli za tou dlouhou.
 139 <0>: mhm takže jste byli na čarodějnici u
 140 babičky. [dobře. (.) tak ještě]
 141 <11>: [já já já sen nebyl]
 142 <0>: tak ještě liborek. ten tady dlouho nebyl
 143 dneska přišel po třech [měsících tak nám poví
 144 kde byl]

145 <11>:0 [já to sme zapálili
 146 cavo- my sme] zapálili cavodejnivi vy-
 147 netlefil sem se klacíkem tak sem ho tam kop a
 148 ustselil sem calodejci hlavu:.
 149 <0>: <<hlavus jí ustřelil?>>
 150 <11>: (přikyvuje)
 151 <5>: ((směje se))
 152 <0>: a to ste byli doma na zahradě? ste pálili
 153 čarodějice? tak ještě markétka nám řekne kde
 154 byla:,
 155 <10>: my sme byly tagy a NM.
 156 <0>: taky na NM ste byli, (.) a julinka.
 157 <6>: mm my sme byli na NM a tam se
 158 rozhod*o:va*lo ((nádech)) ten nejkásnější
 159 čarodejnice a my sme s libunkou [(a její)
 160 sestlou vyháli]
 161 <0>: [vyhráli no já sem]
 162 to slyšela.
 163 <6>: a ten aa ee ješ- a my sme dostali od-
 164 odměny a*a my sme si kopili cuklovou vatu.
 165 <0>: takže jste dostali odměnu=a jakou odměnu
 166 jste dostali?
 167 <6>: e eee ča:sopis kní*žku-voskovky
 168 ((polyká)) pastel*ky a a nálamek a
 169 nalepova*cího smajlí:ka:..
 170 <0>: te:da vy ste toho dostali takže vy ste
 171 byli první [se setřičkou jo:? vyhráli ste] s-
 172 čarodějnice
 173 <7>: [ještě já]
 174 <0>: tak ještě davídek nám [řekne]

175 <10>: [pani] učitelko mně
 176 tady na čarodejnicích dali razítko ((ukazuje
 177 ruku)) žabičku.
 178 <0>: jo? hm=
 179 <1>: = pani čitelko, my sme byli na
 180 čarodejnicích s babičkou na NM a potkal jsem
 181 tam káju a libunku,
 182 <0>: tak jste se tam viděli vidíš to.=
 183 <10>: =já [taky]
 184 <4>: [já] taky
 185 <X>: já taky
 186 ((ostatní vykřikují a hlásí se))
 187 <0>: šš tak ještě (.) maruška ((hlasitě))
 188 <24>: já sem byla na čorodejicích s mamkou
 189 tatškou a s tomáš*kem se svým bratříčkem a (.)
 190 tam byl i atra- atrace a ještě tam nebyla
 191 zapálená čorodejnice. tu zapálili až večer.=
 192 <0> =až večer. ale to už ste vodešli vi:d'.
 193 <13>: hm
 194 <0>: takže jste byli aspoň na kolotočích, (.)
 195 byli tam kolotoče?
 196 <19>: ((nádech)) byly
 197 <24>: ((přikyvuje))
 198 <1>: a my sme to taky neviděli.
 199 <0>: taky ne.
 200 ((děti se pořád hlásí))
 201 <0>: no protože [to bylo]
 202 <X>: a my-

203 <0>: pozdě večer [tak už ste šli asi] pak
204 domů.

205 <19>: [my sme šli pozdě.]

206 <30>: jáá

207 <22>: my sme nešli

208 ((hluk))

209 <7>: pani učitelko ještě já

210 <0>: ((ukazuje)) tak ještě karlíček nám něco
211 poví, poslechnem si karlíčka ještě markétko,

212 <7>: my sme byli na čolodejnicích a tam to: a
213 my sme to: (.) byli stlejdou s JM a s JM (.) a
214 s tetou a to. a a a už a pak to: (.) me šli
215 ta:m (...) mmm ((svěsí hlavu)) na colodejnice
216 jí š- sapálit ((nádech)) a to: potom a pak se
217 stalo še jí spadla hlava.

218 <0>: mhm takže ji upálili a spadla jí hlava.
219 <<no to se někdy stane>>

220 ((hluk))

221 <10>: já sem to říkala. ((křičí))

222 <0>: my si pak ještě potom popovídáme. ale
223 teď. ((hlasitě)) protože už je hodně hodin (.)
224 ššš ještě chvíličku tomášku pak si ještě bude
225 povídat po svačince. jo, ale teď protože je
226 hodně hodin tak se musíme taky trošičku
227 protáhnout. a já jsem se vás ale ještě chtěla
228 něco zeptat. když bylo třicátýho dubna. to
229 bylo poslední den v měsíci,

230 <X>: () je neska

231 <0>: byl duben a teď máme nový měsíc, a jestli
232 pak víte jak se ten měsíc menuje.

233 ((děti se hlásí))

234 <0>: tak kdo ještě nepovídal. tak třeba (...)
 235 lucinko.

236 <12>: hm květen?

237 <0>: květen. výborně vytleskejte mně květen.

238 <100>: kvě ten ((vytleskávají po slabikách
 239 slovo))

240 <0>: dobře a děti přemýšlejte. proč se ten
 241 měsíc jmenuje květen. co myslíte. ((šeptá))

242 <14>: protože=

243 <1>: =všechno kvete?

244 <0>: všechno kvete. kvetou stromy venku,
 245 kvetou kytičky. a my sme si dneska ráno tady
 246 takový vý- vou větvičku rozkvetlou, (.)
 247 namalovali. že?

248 <19>: jo

249 <0>: jsem vám přinesla tady ve vázičce tak kdo
 250 nemaloval kdo jí nedělal ještě tak pak si ji
 251 dodělá po svačince. a ještě jsem chtěla říct
 252 že tady máme (.) dneska(.) dvě holčičky které
 253 mají,

254 <100>: narozeniny

255 <0>: a je to julinka, a

256 <100>: libunka

257 <0>: takže my jim potom popřejem. oni vám
 258 rozdají bonbonky, a kdo ještě nenamaloval
 259 obrázek tak pak po svačince ještě jim
 260 domalujeme (.) obrázky. jo:?: aby měli památku.
 261 děláme jim narozeninovou knížku, aby měli na
 262 vás památku.

263 <21>: pani ucitelko? já já dneska mám taky
 264 narozeniny ale já já se až se vyspinkám deset
 265 dní tak budu mít narozeniny:.

266 <0>: ještě dneska ne tomášku. ty budeš mít až
 267 pozděj.

268 <13>: já je budu mít až za poslední ()
 269 ((hluk))

270 <0>: tak my si vybereme dneska, hospodáře.
 271 pamatujete si kdo byl hospodář v pátek?
 272 koukneme tam? kdo tam byl v pátek.

273 <14>: hruška?

274 <0>: hruška? tak já se du podívat na to.
 275 ((hluk))

276 <8>: ((ukazuje zdeničce, ať jde za paní
 277 učitelkou))

278 <0>: hruška a hrníček. takže hruška tady je
 279 zdenička vybere někoho, ((podává jí malý
 280 košík, ze kterého má vylosovat jeden
 281 z obrázků)) tak šáhni, no tak tady zrovna pátá
 282 není. takže ještě znovu.

283 <30>: ((losuje))

284 <0>: tak koho tam máš?

285 <30>: svestku.=

286 <0>: =švestky, kdo má štvestky. a já vyberu od
 287 petra: ((losuje z košíku, vytáhne obrázek a
 288 ukazuje ho všem)) tak kdo má vochomůrku,
 289 víteček. tak víťo běž si tam

290 <22>: a pani učitelku proč to tady je

291 <0>: a ted se trošičku protáhneme. abysme to
 292 naše tělíčko měli zdraví. káji. (.) a ty si
 293 můžeš zrovna jít vysvlíct mikinku, lucinka

294 taky, filípek pomalu taky. aby vám nebylo
295 horko. (.) takže mladší děti kdo potřebuju
296 čůrat smrkat, ((hluk, děti vstávají a
297 odbíhají)

N2

MŠ A

TŘÍDA 100

KS: cvičení a hra

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 2. 5. 2017

STOPÁŽ: 12 minut 19 vteřin

ÚČASTNÍCI: 26 dětí, 1 učitelka

- 1 ((hluk, děti si sedají na zem do dvou řad,
2 naproti sobě sedí chlapci a dívky))
- 3 <0>: tak už tady mám všechny? nemám. (.)
4 beniku:
- 5 <19>: iii ((běží pryč))
- 6 ((hluk))
- 7 <0>: bačkorky
- 8 <0>: anežko tam si sedni
- 9 ((hluk, děti si povídají, vydávají různé
10 zvuky, smějí se))
- 11 <0>: tak. posad' se
- 12 <7>: ((bouchá do zad chlapečka vedle sebe))
- 13 <0>: ((zahraje akord na klavír)) tak a dobře
14 mě poslouchajte. dneska je nás tady strašně
15 moc takže takže tady máme jsme tady skoro
16 všichni,
- 17 <13>: a pani učitelko kája mě bouchnul do
18 sadku:..
- 19 <0>: ale já myslím ale že karlíček přestane.
20 vid' omluv se mu. ((přísně))
- 21 <7>: plomiň ((a pohladí ho po hlavě))

22 <17>: ((bloumá po třídě))

23 <0>: a už to nedělej. ((přísně)) to tady
24 nedělají si kamarádi. tak. ((tleskne)) a my si
25 dneska trošičku protáhneme naše tělo ((hluk))
26 páťo tady můžeš na konec. a zahrajeme si na
27 barevné domečky. takže. julinka bude pro
28 zelenou kos- tu pro zelený trojuhelník
29 molitanku,

30 ((děti se hlásí))

31 <0>: filípek donese modrou.

32 <9>: a já.

33 <0>: julí dej ji tam do rohu na koberec

34 <28>: eh

35 <0>: markétka veme červenou

36 <12>: pejskové už cvičí,

37 <0>: filípku tamhle dozadu. pejskové už cvičí
38 ano už slyšíme piano. že, tak tam dozadu filí
39 a markétka ji dá tady jo? pocem (.) tak.

40 <9>: já ci být s fílou.

41 <0>: fili dej to trošičku blíž sem abyste se
42 tam

43 <26>: ne ty nebudeš s fílou já s nim budu

44 <10>: já ci být s tebou

45 <16>: já chci být s (tebou)

46 ((hluk, děti se překřikují, říkají s kým
47 chtějí být ve skupině))

48 <0>: tak ((tleskne)) ztište si pusinky
49 nastražte ouška ať víte kdo ke které kostce
50 máte jít.

51 <5>: pš pš pš

52 <0>: julinka pude k zelené, ještě do zelené
53 pujde kája, oba kájové. liborek maruška ---
54 <21>: já taky
55 <0>: do zelené do zelené
56 <X>: o ou
57 <21>: trrrr
58 <0>: do červené pujde barunka anežka matoušek
59 tomášek liborek
60 <X>: [ty jo:]
61 <5>: já chci tam
62 <0>: červená
63 <21>: u liborka
64 <13>: bene?
65 <19>: čelven-?
66 <28>: ((chodí zmateně sem a tam))
67 <0>: kde máme červenou. tady je červená
68 barunko tady je červená už nachystaná to tam
69 nechej. tady už máte červenou.
70 <X>: tý jó
71 <1>: fíla
72 <0>: filípek pude do červenýho domečku
73 <3>: eh?
74 <1>: m mmm ((smutně))
75 maruška markétka do modrého pude márinka páťa
76 <28>: ((zvedne se a jde zpět do řady k dětem))
77 beník liborek [víteček]
78 <19>: [kamze?]

79 <0>: do modrýho.
80 <19>: do modlýho?
81 <0>: víteček liborek barunka do modrýho.
82 <X>: a proč nemůže liborek.
83 <0>: do modrýho baru. kde je modrá
84 <X>: libolek
85 <26>: mmm
86 <28>: tady
87 <0>: mm ti dělá problémy vid'. tak do zelenýho
88 pude ještě lucinka zdenička sofča? jurášek. a
89 do červenýho pojďte ještě vy tady holčičky.
90 <10, 18, 26, 14>: jo: ((radují se))
91 ((hluk))
92 <0>: tak ((zahraje akord na klavír)) a když
93 cvičíme tak pusinky co dělají?
94 <100>: zavzený
95 <0>: odpočívají. abyste slyšeli který domeček
96 má jít (.) se protáhnout. jo:? takže ((začne
97 hrát na klavír)) děti z modrého domečku dou
98 ((děti pochodují po třídě))
99 <3>: z modlého
100 <0>: pamatujte si který domeček máte ať to pak
101 nepopletete střídají se děti ze zeleného
102 domečku ((hudba se zrychluje, učitelka hraje
103 skákal pes, děti začnou skákat))
104 ((smích))
105 <0>: a přidají se děti z červeného domečku
106 <1>: ty blůo

107 <0>: kočka leze na okně ((změní se píseň,
108 učitelka zpívá začátek sloky)) děti ze
109 zeleného domečku se dou schovat a přidají se
110 děti z modrého domečku

111 ((zrychlí se hudba, učitelka hraje píseň Prší
112 prší, děti běhají s rukama nad hlavou))

113 <X>: jeee

114 <X>: ty si debil

115 <0>: a děti z červeného se schovají

116 <X>: co děláš

117 ((opět se změni písnička))

118 <0>: a přidají se děti ze zeleného domečku
119 (...) a děti z modrého se schovají

120 <26>: a děti z modleho se schovají

121 ((opět změna písne na Skákal pes, děti
122 poskakují))

123 <9>: bolí mě nohy

124 <0>: a děti z červeného se přidají

125 <X>: jo

126 ((změní se písnička))

127 <0>: tak hezky pochodujem hezky jurášek
128 pochoduje tomášek hezky pochoduje matoušek
129 krásně pochoduje holčičky taky krásně
130 pochodují

131 <0> kočka leze dírou ((změna písničky))

132 <19>: jee

133 <30>: kácátka

134 <0>: a děti z červeného se schovají

135 <0>: a přidají se děti z modrého

136 <26>: tomášku místo mě
137 <X>: au au
138 ((zrychlí se písnička, děti pokřikují))
139 <0>: a schovají se všechny děti do domečku.
140 ((přestane hrát na klavír)) a odpočívají.
141 libunka uklidí červenou (...) kos- kostku
142 <10>: já
143 ((hluk))
144 <0>: julinka uklidí zelenou
145 <7>: zelená
146 <3>: grr
147 <21>: jurášku
148 <X>: ty jo
149 <0>: mářinka modrou. (...) tak ((tleskne a začne
150 zpívat)) a velké kolo uděláme
151 <100>: protože se rádi máme velké kolo uděláme
152 na nikoho nečekáme ((zpívají písničku s
153 učitekou))
154 <0>: výborně a už máme kolo? nemáme kolo.
155 honem dělejte kroužek
156 <26>: já tam nějaký svítí í í í í
157 ((poskakuje))
158 <0>: tak se chytíš. ((rozestavuje děti, aby
159 stály v kruhu a držely se za ruce)) tak a víte
160 na co si dneska zahrajeme?
161 <100>: ne:
162 <0>: zahrajeme si na medvěda.
163 <26>: jo jo jo
164 ((děti se radují, skáčou, tahají se za ruce))

165 <0>: tak my se budeme krásně držet za ručičky
 166 a medvěda nám udělá [markétka.]
 167 <20>: [já]
 168 <26>: no jo
 169 <0>: tak poď do kruhu, udělají nám medvídka
 170 krásně tak. a všichni budeme zpívat. všechny
 171 pusinky filípku pomáhají zpívat. (...) chodí
 172 ((začne říkat říkanku))
 173 <100>: medvěd po zahradě veliký huňatý ukaž
 174 ukaž ty medvěde co ty umíš dělati ((děti se
 175 přidají a říkají říkanku))
 176 <10>: pani učitelko tady je [()]
 177 <0>: [hoď ho do] koše
 178 tak
 179 <8>: dělejte to jako já to je doblá zábava
 180 ((přitom dělá dřepy))
 181 <0>: jurášku ((napomíná chlapečka, který se
 182 pořád baví s kamarádem vedle něj)) a všichni
 183 <100>: děláme to jako ty to nám radost působí
 184 <0>: tak výborně libunku dáme když má ty
 185 narozeniny tak pude udělat medvídka
 186 <18>: ((jde si stoupnout doprostřed kruhu))
 187 <0>: tak a pomůžeme zpívat všichni. jo?
 188 <100>: chodí medvěd po zahradě veliký huňatý
 189 ukaž ukaž ty medvěde co ty umíš dělati
 190 <18>: dělejte to jako já to je doblá zábava
 191 ((přitom kope nohama))
 192 <0>: a všichni jurášku
 193 <100>: děláme to jako ty to nám radost působí
 194 <0>: tak.

195 <7>: já
196 <6>: já
197 <0>: julinku si vybereme,
198 <19>: já nechci psestat. ((pořád kope hohama a
199 směje se na kameru))
200 <0>: už se držíme za ručičky, bene. už se
201 držíme za ručičky. a někdo nás tam ruší
202 tomášku pocem ke mně.
203 <X>: hi hi a máš to
204 <0>: zpíváme tři čtyři.
205 <100>: chodí medvěd po zahradě veliký huňatý
206 ukaž ukaž ty medvěde co ty umíš dělati
207 <6>: dělejte to jako já to je doblá zábava
208 ((klečí a dělá něco jako kliky))
209 <0>: všichni
210 <100>: děláme to jako ty ((hluk))
211 <0>: tak ((tleskne)) uděláme kroužek, a teď
212 zkusíme nákyho kluka matoušku. pod'
213 <9>: (já už) taky nebyl
214 <0>: ale beník nás tady (.) dělá něco co nemá.
215 tak martinka už se ztiší taky zpíváme.
216 <100>: chodí medvěd po zahradě [veliký huňatý]
217 <0>: [matoušku otoč se]
218 <100>: ukaž ukaž ty medvěde co ty umíš dělati
219 <0>: tak. medvídek nám ukáže co umí dělat
220 (...)
221 <13>: ((klekne si na zem)) (...) nevím čo
222 <0>: tak si třeba sedni a udělej třeba píďalku
223 uděláme

224 ((smích))
225 <X>: jo?
226 <10>: píďalku
227 <5>: dělá píďalku?
228 <0>: ta:k posad' se (...) tak todle je tak a
229 zpívej dělejte to
230 <13>: dělejte to jako já to je doblá zábava
231 <0>: tak a všichni.
232 <100>: děláme to jako ty to nám radost působí
233 <0>: výborně a zůstaňte sedět. zůstaňte už
234 sedět. protože už je hodně hodin a je vás moc
235 tak se nestihneme vystřídat všichni ale kájo
236 (.) když budete hodný a stihneme to, tak když
237 tak si zahrajeme ještě jednou. po svačince.
238 jo? popřejeme a až uděláme ty obrázky já se
239 dívám na davídka. co tam davídek dělá. tak
240 pujdou za mnou hospodáři a pudem se připravit
241 na svačinku
242 ((beník se předvádí))
243 <0>: benjamine (..) a já se dívám kdo krásně
244 sedí kdo se pude připravit na svačinku.
245 libunka může jít martinka --- matoušek barunka
246 páťa
247 ((kdo je vyvolaný, odchází se about a
248 připravit na svačinu))
249 <7>: i já
250 <0>: markétka zdenička druhá markétka (..
251 liborek filípek
252 <7>: a i já
253 <0>: julinka

254 (...)
255 <7>: i já
256 <0>: tak maruška PŘ lucinka karlíček běžte
257 voba karlíčkové
258 <7>: joo
259 ((hluk))
260 <0>: maruška obě marušky běžte anežka jurášek
261 (...) tak tomášek může jít sofinka davídek a
262 ben.

N3

MŠ A

TŘÍDA 100

KS: ranní kruh

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 4. 5. 2017

STOPÁŽ: 12 minut 17 vteřin

ÚČASTNÍCI: 22 dětí, 1 učitelka

- 1 ((hluk))
- 2 <0>: tak karlíčku už podte na místečka (.)
- 3 matoušku dopi to maruš
- 4 <24>: můžu prosím sem?
- 5 <12>: ((přikývne))
- 6 <28>: ((otevívá a zavírá kufřík s hračkami,
- 7 věci se vysypou na zem))
- 8 <19>: ty si pako.
- 9 <0>: tak ještě tady tu pani dotkoru uklidíme
- 10 barunko pospěš trošičku
- 11 <1>: filipe tady
- 12 <0>: ta:k beník ti pomůže hezky a můžeš to tam
- 13 baru odnést jo,
- 14 <1>: pocem
- 15 <13>: tomášku sem vedle tebe ((šeptá mu do
- 16 ucha))
- 17 <0>: tak (.) nebo mi to podej já to tam dám ať
- 18 nemusíš a obuj si bačkurky barunko. ukaž (.)
- 19 tak obuj si bačkurky hezky, julča (to samý)
- 20 ((zvoní zvonek))

21 <30>: ty: jo
 22 <19>: zase
 23 <5>: zase
 24 <7>: to je kája (.) to je kája (.) to je kája
 25 (.) ((naštvaně to vysvětluje ostatním))
 26 ((hluk))
 27 <10>: barunko nemlať se tu do hlavy.
 28 <4>: nech toho
 29 ((hluk))
 30 <0>: a vyklepeme si povídání krásně
 31 ((děti třepou rukama nad hlavou))
 32 <0>: a hezky se pozdravíme. jak byla ta
 33 básnička. vzpomenete si?
 34 <100>: dobré ráno dobrý [den] my беруšky si
 35 popřejem
 36 <0>: [bene] ((napomíná
 37 chlapce, který k ní sedí zády a něco říká
 38 kamarádovi))
 39 <0>: ne-
 40 <100>: zlobíme nekřičíme
 41 <0>: a vzá-
 42 <10>: jemně se podravíme
 43 <0>: dobré ráno markétko ((pozdraví ji a
 44 pohladí po hlavě, děti takto pozdraví vždy
 45 toho, kdo sedí vedle nich))
 46 <8>: dobré ráno kájo.
 47 <7>: dobré ráno viborku.
 48 <11>: doblé láno (.) ee

49 <7>: davídku=
50 <11>: =davidku
51 <1>: doblé láno filípku
52 <3>: dobré ráno matoušku
53 <13>: doblé láno
54 (...)
55 <21>: tomášku
56 <13>: tomášku
57 <21>: dobré ráno jurášku
58 <05>: ---
59 <02>: ---
60 <14>: dobré ráno lucinko
61 <12>: dobré r:ánko maruško
62 <24>: dobé ráno zdenicko
63 <30>: doblé láno so*finko
64 <20>: dobré ráno anežko
65 <4>: ((zakrývá si rukama obličej)) dobý (.)
66 <0>: dobré ráno, markétko
67 <10>: dobré ráno maruško
68 <22>: dobré ráno barunko
69 <28>: ((ohlíží se, neví koho má pozdravit))
70 <0>: tak tady julinku.
71 <8>: baru julču pohlad'.
72 <28>: dobré ráno julinko
73 <6>: doblé láno beníku
74 <19>: dobré láno maluško

75 <0>: tak ste [se krásně]

76 <8>: [doblé láno] pani učitelko

77 <0>: dobré ráno. sme se [krásně pozdravili]

78 <22>: dobré ráno

79 ((hluk, děti hladí paní učitelku a zdraví ji))

80 <0>: a já se vás teď zeptám (.) ale budeme se

81 hlásit ano, nebudeme vykřikovat ((nádech)) teď

82 se vás zeptám ((najednou ztiší hlas)) co jsme

83 tady dneska ráno dělali ((šeptá)) ve školce

84 když jste přišli

85 <8>: já nevím.

86 <0>: vzpomínejte. ty nevíš? [vzpomínej] cos

87 tady dělala. když jsi přišla. tak málo dětí to

88 ví?

89 <8>: [ne]

90 <21>: ((nádech))

91 ((dětí se hlásí))

92 <0>: já myslím že to víme skoro všichni. ne,

93 <21>: ((nádech))

94 <0>: co sme dělali. tak martinko zkus

95 <14>: hráli si?

96 <0>: a zkus celou větou.

97 (.)

98 <14>: my sme ci sme si hráli.

99 <0>: hráli sme si. co ještě sme dělali,

100 <21>: ((nádech))

101 <0>: tomášku.

102 <21>: předškoláci dělali uk- co začíná na pís-
103 na nějaké písmeno.

104 <0>: ano předškoláci měli úkol měli pracovní
105 listy výborně.

106 ((hluk, žák s rodičem přišel do třídy))

107 <0>: dobré ráno.

108 <X>: ()

109 <0>: omlouval ano

110 <26>: ká:ja:

111 <7>: kája

112 <X>: naschledanou

113 <9>: dobrý den

114 <0>: tak dobrý den

115 <26>: kája

116 ((hluk))

117 <0>: tak sme přivítali karlíka (.) a budeme
118 pokračovat. karlík tady nebyl tak mu řekneme
119 co sme dělali protože von je taky předškolák a
120 ho to čeká pak si to dodělá dodatečně. tak
121 filípek mu řekne řekne co sme [dělali].

122 <3>: my sme kájo dělali co začíná na k.

123 <0>: na písmenko k. vzpomene si někdo co tam
124 byly za obrázky?

125 <26>: mmm

126 <8>: já vím

127 <0>: tak spust' markétko.

128 <8>: eee byl byk tam za oblázek kočička

129 <0>: kočička dobře. co eště,

130 <26>: mmm
131 <0>: martinko
132 <14>: kohout,
133 <0>: kohout
134 ---
135 <26>: mmm
136 <0>: co ještě
137 <26>: mmm
138 <0>: d- beníku?
139 <19>: k*líč
140 <0>: klíč, výborně, filí?
141 <3>: komín?
142 <0>: komín na ko. a co tam bylo co nezačíná na
143 k.
144 <3>: buben
145 <0>: mhm bubínek. ano výborně
146 ((děti si začínají mezi sebou povídat, otáčejí
147 se, jsou neposedné))
148 <0>: tak. ((ztiší hlas)) a teď si řeknem jaký
149 máme dneska den. co máme za den. kdo to ví.
150 ((děti se hlásí)) maruško?
151 <22>: štvrtek.
152 <0>: máme čtvrtek. vytleskejte mi čtvrtek.
153 <100>: čtvr-tek
154 <0>: proč to křičíš julí, a teď si řekneme dny
155 v týdnu jestli jsme je nezapomněli. jak to
156 začíná ten týden,

157 <100>: pondělí úterý středa čtvrtky pátek
 158 sobota neděle

 159 <0>: výborně. vás musím pochválit si to
 160 pamatujete. a jaký máme ten měsíc? sme si
 161 říkali, už [v úterý?]

 162 <22>: [květen]

 163 <0>: výborně. vytleskejte květen

 164 <100>: kvě-ten

 165 <0>: výborně. taky začíná na písmenko,

 166 <100>: k

 167 <0>: k květen a zkusíme ještě měsíce jestli
 168 umíme? filípku.

 169 <30>: uuu

 170 <0>: tak zkusíme.

 171 <100>: leden únor březen duben květen červen
 172 červenec ř- zá- sl-

 173 <0>: srpen

 174 <100>: září říjen listopad prosinec

 175 <0>: výborně. kolik máme (.) měsíců.
 176 (...)

177 <3>: mmm dvanáct?

 178 <0>: výborně filípku. dvanáct měsíců (.) ano a
 179 kolik máme dnů v týdnu?

 180 <22>: pět

 181 <10>: pět?

 182 <4>: pět?

 183 <8>: šest

 184 <3>: šest?

185 <10>: sedm?

186 <0>: sedm. (.) ale pět dnů jenom chodíme
187 z toho jenom do školky, a dva dny pak
188 odpočíváme doma. (.) dobře (.) a vy ste se
189 tady včera (.) s pani učitelkou učili kytičky
190 (.) ((ztiší hlas)) a já si vás teď vyzkouším,
191 jestli si je pamatujete. jaké známe kytičky
192 budeme se hlásit (...) a já doufám, že se budou
193 hlásit všechny děti, že budou vidět všechny
194 ručičky, že každý nákou kytičku určitě si
195 vzpomene. ((většina dětí se hlásí)) tak
196 liborku zkus.

197 <11>: hmmm pomněn==

198 <0>: =pomněnka. výborně dauidku.

199 <1>: tulipán

200 <0>: tulipán

201 <9>: nalciska

202 <0>: narciska dobře (.) julčo?

203 <6>: konvalinka

204 <0>: ano:

205 <21>: ((nádech))

206 <0>: matoušku,

207 <21>: ((nádech))

208 <0>: tomášku,

209 <21>: bledule.

210 <0>: bledule. dobře ---

211 ---

212 <0>: ((kývne na markétku))

213 <10>: ee sedmikráska

214 <0>: sedmikráska dobře. maruško,
 215 <10>: [stejně to:]
 216 <22>: pampeliška
 217 <0>: pampeliška:
 218 <22>: a podběl
 219 <0>: ((kývá hlavou na znamení souhlasu))
 220 <8>: podběl?
 221 <0>: výborně (.) podběl.
 222 <10>: pak ještě sněženka.
 223 <0>: to už sme říkali.
 224 <26>: a fialka
 225 <0>: fialku sme [ještě] neřikali. [jurášku,]
 226 <X>: petrklíč
 227 <14>: bledule?
 228 <0>: jurášku,
 229 <5>: petrklíč
 230 <0>: petrklíč. dobře: výborně a začíná z těch
 231 kytiček ňáká na to písmenko k?
 232 <4>: e-e
 233 <0>: ne?
 234 <4>: ((kroutí hlavou))
 235 <0>: já myslím že ano. (.) že tam ňáká kytička
 236 byla na to písmenko.
 237 <21>: petrklíč.
 238 <0>: e-e petrklíč začíná na které písmenko.=
 239 <10>: p
 240 <9>: p

241 <0>: ale ňáká tam byla kytička na k (.) beníku
 242 (...) ((beník nedává pozor, je otočen zády k
 243 učitelce, na vyvolání reaguje))
 244 <0>: která byla na to k.
 245 <6>: ko- konvalinka.
 246 <0>: výborně. [julinka na to přišla]
 247 <6>: [to sem zikala]
 248 <0>: správně (.) šikulka. správně. tak a vy
 249 ste se ještě učili (.) o jedné kytičce
 250 básničku. o které to bylo,
 251 <8,21>: o pampelišce
 252 <0>: e-e
 253 <14>: sedmikráska
 254 <0>: sedmikráska (.) pamatujete si jí?
 255 <10>: jo
 256 <11>: jo ((přidávají se ostatní děti))
 257 <0>: zkusíme se jí říct, tak zkuste
 258 sedmi[kráska]
 259 <100>: [-kráska]
 260 <10>: sedmikráska.
 261 <0>: když
 262 <100>: sluníčko vychází sedmikráska vstává
 263 našese si obočí na motýli mává když sluníčko
 264 zapadá sedmikráska chřadne ke spánku se ukládá
 265 do postýlky chladné ((učitelka recituje
 266 s nimi, pomáhá jim))
 267 <0>: výborně a já vám musím zatleskat, protože
 268 jste si to krásně si zapamatovali. ((tleská))
 269 a já tady teď mám (.) takový obrázek, (.) a

270 mám tam (.) ta naše pravidla třídy. (...) my
271 sme si ty pravidla říkali nedávno. sme si je
272 opakovali (.) ale tady mám takovou hádanku
273 jestli uhodnete který, ((začne šeptat))
274 obrázek ke kterému pravidlu patří. tak (.) co
275 myslíte (...) tady máme srdíčko, k čemu bude
276 patřit srdíčko.

277 <22>: pusy

278 <0>: ((gestem vyvolává))

279 <14>: máme se rádi?

280 <0>: výborně, že se tady máme všichni rádi sme
281 (.) kamarádi, a neubližujeme si že, tak
282 zkusíme ouškové pravidlo ((ukáže na
283 markétku)),

284 <10>: že=

285 <0>: =markétko

286 <10>: že posloucháme.

287 <0>: ano že posloucháme,

288 <16>: mm

289 <0>: že neskáčeme,

290 <100>: do řeči

291 <0>: a mluvíme krásně (.) srozumitelně a
292 hlavně ne-?

293 <100>: kři-čí-me

294 <0>: výborně. (.) tak další pravidlo tady
295 máme,

296 <8>: dalek?

297 <0>: no (.) je to dáreček dárečkové (.) co
298 myslíte že to bude.

299 <6>: hračka tam?

300 <0>: e-e
301 ---
302 ---
303 ---
304 <4>: že to:
305 <0>: zrovna předevečirem sme tady měli dvě
306 holčičky které měly co,
307 <3>: když sme
308 <10>: narozeniny
309 <0>: takže když má někdo narozeniny (.) tak mu
310 co.
311 <22>: po
312 <0>: popřejeme (.) dáme mu
313 <7>: dá-
314 <8>: dálky
315 <0>: ano dáreček kindr ((míněno kinder))
316 vajíčko nakreslíme mu,
317 (..)
318 <8>: [a oblásky]
319 <0>: [obrázek] uděláme mu narozeninovou knížku
320 (.) [a dáme mu]
321 <1>: [a hobla]
322 <0>: hobla. výborně (.) pak tady máme (..)
323 pusinkové pravidlo, a to je co? luci
324 <12>: že se nesmíme pusinkovat.
325 <0>: no (.) to se tady ve školce nedělá to
326 děláte doma s maminkou s tatínkem nebo
327 s babičkou že? ale že používáme samá hezká (.)
328 slova a nemluvíme ve školce

329 <7,9,3>: splostě=
330 <0>: vošklivě sprostě ano výborně. pak tady
331 máme (.) co to je co myslíte.
332 <3>: koště ňáky?
333 <28>: eh?
334 <0>: koště, a to znamená že co děláme.
335 <13>: mm
336 <28>: zametáme.
337 <0>: no my nezametáme ale=
338 <8>: =uklízíme
339 <0>: uklízíme co,
340 <8>: ukízíme hačky.
341 <0>: uklízíme po sobě hračky, že? když si něco
342 pučíme tak to zase uklidíme a vezmeme si (.)
343 jinou.
344 <21>: jinou
345 <0>: ano (.) a v šatně děláme co se svýma
346 věcma,
347 <1>: oblíkáme se
348 <8>: oblíkáme se.
349 <0>: no (.) a když se potom svlíkáme tak co
350 uděláme s věcma?
351 <10>: eee hezky si je sl*
352 <12>: slovnáme
353 <0>: srovnáme. složíme. to samý když jdeme do
354 postýlky tak co uděláme,
355 <X>: uložíme se
356 <10>: položíme se

357 <0>: uložíme si hezky věci na židličku že,
358 <30>: a necháme si je [()]
359 <0>: [a máme] poslední
360 pravidlo: co to tam je?
361 <22>: želva?
362 <0>: ževička. co myslíte že to může být
363 želvičkové pravidlo,
364 <10>: já vim
365 ((ostatní e také hlásí))
366 <0>: kdo to ví: ((přitom vyvolá markétku))
367 <10>: že že se nemáme sem brát živá zvířa:ta..
368 <3>: co že si sem nemáme [brát? velký velký?]
369 <8>: [velký]
370 <0>: [<to ne> to si sice
371 nebereme] živá zvířátka, to nebre:m e-e
372 martinko,
373 <14>: když je náka hračka na pani učitelčině
374 stole tak se nemůžu sebrat když se nezeptáme?
375 <0>: to je taky pravda, ale tohle znamená
376 ještě něco [jinýho], (.) jak leze želvička.
377 jak chodí želvička.
378 <26>: [mmm?]
379 <8>: pomálu
380 <0>: tak (.) zkuste na to přijít
381 <X>: [že má klu-]
382 <8>: [ž- že že právě] že musí že se že plávě
383 že musíme ve školce chodit pomalu že nesmíme
384 běhat
385 <0>: a běháme jenom kdy?

386 <100>: když se cvičí
387 <0>: když se cvičí výborně.
388 <30>: nebo když
389 <X>: nebo dyž sme venku
390 <0>: tak ste šikulky: nebo když sme venku.
391 ((hluk))
392 <0>: a my se teda teďka [pudeme zacvičit.]
393 <30>: [pani učitelko]
394 <0>: at se trošku protahneme co je zdeničko,
395 ((hluk))
396 <0>: já neslyším zdeničku, někdo nás ruší,
397 <30>: že dostáváme (dálek) doma hobla ale
398 vecer
399 <0>: taky si doma dostala hobla? taks dostala
400 dvakrát hobla vid', tak a kdo byl včera
401 hospodář pujde vybrat dalšího hospodáře,
402 <X>: julča a ká-
403 <26>: víteček a julinka=
404 <0>: =víteček tady není tak za vítečka
405 (vyberem)
406 <6>: bubínek
407 <X>: není
408 <0>: bubínek není tak znovu
409 <6>: ne libolek byl
410 <0>: nebo liborek byl vlastně ne víteček
411 liborek liborek se nehlásí
412 <6>: eeee ((losuje)) kyblík
413 <19>: ((chrochtá))

414 <0>: tak kyblíček je (.) tak a koho vybere
415 liborek,
416 <11>: sluníčko
417 <0>: sluníčko máme tady taky, tak sluníčko
418 pude taky. (.) tak a
419 ((hluk))
420 <0>: ((hlasitě)) mladší děti se pomalu jsou
421 připravit na cvičení. jo? mladší děti
422 ((hluk))

N4

MŠ A

TŘÍDA 100

KS: ranní kruh

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 11. 5. 2017

STOPÁŽ: 11 minut 29 vteřin

ÚČASTNÍCI: 16 dětí, 1 učitelka

- 1 <23>: sofi sofi sofi sofi sofi ((plácá rukou
2 na místo vedle sebe))
- 3 <4>: malu malu malu malu ((opakuje to samé))
4 ((hluk))
- 5 ((děti mlaskají a dělají koně))
- 6 <26>: to je moje kamaládka maluska
- 7 <0>: tak tomášek ještě není:
8 ((hluk))
- 9 <0>: tak tomášku nechej to tam už a pod' za
10 náma (.) pak si to domaluješ po:d' ()
11 už tam čekají
- 12 ((hluk))
- 13 <21>: já mám ještě jednu bílou a dvě hnědý
14 ((děti mlaskají a dělají koně))
- 15 <0>: tedy děláte koníky jo? tady mám koníky
16 místo dětí? neska: teda: tak (.) jsme si
17 procvičili(.) pusinky, a teď si řekneme tu
18 básničku. teď tu pěkně sedíme=
- 19 <100>: =sedíme za ruce se držíme popřejem si
20 dobrý den at je každý=

21 <0>: =pod' sem julí=
 22 <100>: spokojen. ať se máme všichni rádi v NT
 23 sme kamarádi ((děti recitují a učitelka jim
 24 napovídá a pomáhá))
 25 <0>: výborně. a ví někdo z vás jak se menuje
 26 ten den co máme dneska?
 27 <21>: ((nádech))
 28 <0>: markétko,
 29 <10>: ee u středa?
 30 <0>: pozor.
 31 <21>: ((nádech))
 32 <0>: středa byla včera. sofi,
 33 <20>: ee čtrtek?
 34 <0>: čtvrtek výborně (.) a ten měsíc se
 35 jmenuje,
 36 <10>: ((hlásí se a vstává))
 37 <0>: jenom markétka ví jak se menuje ten
 38 měsíc?
 39 ((přichází matoušek, obíhá kruh a neví kam si
 40 sednout))
 41 <0>: pod' matoušku sem za náma pod', tady se
 42 ještě vejdeš k nám. ((kývne na marušku, která
 43 se hlásí))
 44 <26>: květen
 45 <0>: květen výborně. (.) a když je ten květen
 46 sme si říkali že všechno kvete a my sme se
 47 učili (.) básničku o kytičkách. učili jsme se
 48 o (.) pampelišce, zkusíme jestli si jí
 49 pamatujete (.) jak to bylo ta básnička,
 50 <10>: když sem ((napovídá začátek básničky))

51 <100>: když sem potkal pampelišku měla slzy na
52 klajíčku žekni lidem posimtě at se na mně
53 podívají ale at mě netlhají at je e hezčí svět
54 ještě hezčí [o můj květ]

55 <0>: [o můj květ] výborně: šikulky. tak a
56 ještě jsme se učili o těch včeličkách, jak to
57 bylo o tě včelkách včeka lítá,

58 <100>: včelka lítá po tlavníčku sedá z kytky
59 na kytičku za chvíli už letí zpět dělá dětem
60 doblý med

61 <0>: výborně. šikulky. a my sme dneska ráno
62 tady dělali co. danečku (.) vzpomeň si.

63 <1>: kytičky?

64 <28>: eh

65 <0>: hmm jednu, a víš jak se jmenovala?

66 <28>: eh

67 <0>: pššš

68 <28>: eh

69 <0>: tak zdeničko řekni nám to:

70 <30>: eee

71 <0>: tak víteček nám to řekne=

72 <23>: =tuipán

73 <0>: tulipán vytleskejte mi tulipán.

74 <100>: tu-li-pán

75 <0>: nekřičte. a teď mi řekněte na jaké (.)
76 písmenko začíná tulipán.

77 <21>: tšš

78 <0>: juli,

79 <6>: t

80 <30>: t

81 <0>: t výborně.

82 <20>: t

83 <26>: ()

84 <0>: zkuste vymyslet ještě nějaké slovo které

85 začíná na t. a nebudem vykřikovat (.) jo,

86 budem se hezky hlásit.

87 ((děti se hlásí))

88 <0>: kdo už ví (.) na t (.) jurášku?

89 <5>: táta

90 <0>: táta dobře. ještě julí,

91 <6>: ---

92 <0>: ---

93 <26>: a: to mně ()

94 <10>: PŘ

95 <0>: PŘ ano (.) sofí

96 <20>: mm tomášek

97 <0>: tomášek, zdeňko

98 <30>: zdenicka

99 <0>: pozor na t

100 <10>: z

101 <0>: na co začíná zdenička.

102 <10>: z

103 <0>: na z (.) a my teďka hledáme písmenka na

104 t. ((začne šeptat)) tak kdo ještě zkusí na t

105 (.) zkuste třeba nějaké zvířátko jestli víte

106 na t

107 <10>: he he tuleň

108 <0>: tule:ň dobře
109 <5>: tliko
110 <0>: ještě jednou?
111 <5>: tliko
112 (...)
113 <0>: teď jsem ti nerozuměla.
114 (...)
115 <0>: tuliko?
116 <5>: tliko
117 <10>: triko
118 <0>: triko: aha triko dobře (..) ještě?
119 (...)
120 ne dobře. tak (.) deme dál. já tady mám pro
121 vás (.) překvapení heleďte co nám přišlo
122 novýho. co to je. ((ukazuje dětem časopis))
123 <1>: dráček?
124 <0>: dráček ano. ten časopis jak nám chodí
125 každý měsíc tak teď nám přišel dráček
126 květnový: takhle si ho rychle prolistujem a
127 pak se na něj můžete podívat já vám ho pak
128 pučím. jo, tady je taková hádanka
129 s písmenkama,
130 <28>: eh
131 <30>: já sem minule věděla
132 <0>: a pak tady máme pak si budeme číst
133 <28>: eh
134 <0>: maruško ale posad' se. (.) posad' se ať
135 vidí všechny děti tady máme čtení: a
136 dokreslený je

137 <28>: eh
 138 <0>: obrázkama. tak to si přečteme poto:m, a
 139 pak tady máme ještě hádanky (.) já vám jednu
 140 dám
 141 <28>: eh
 142 <0>: jestli ji uhodnete schválně tak
 143 poslouchejte. ((začne číst hádanku)) kdo je
 144 to. víte která paní milá v oblečení modrobílá?
 145 připravená ve dne v noci, lékařům být ku
 146 pomoci.
 147 <28>: eh eh ((vstává))
 148 <21>: ((nádech))
 149 <28>: já já
 150 ((děti se hlásí))
 151 <0>: davídku,
 152 <26>: já
 153 <1>: ee setřička
 154 <0>: sestřička výborně šikulky
 155 <28>: anebo [ses- s-]
 156 <0>: [tak pak si] dáme zase další jo, pak tady
 157 máme dokonce pohádku o čokoládovym princí tu
 158 si pak přečteme třeba před spinkáním až budete
 159 spinka:t a tady máme (.) slovíčka (.) a jídlo
 160 který je zdravý nezdravý. to si pak taky
 161 povíme, a já vám tady teďka dám (.) takovou
 162 hádanku. řeknu vám tři slova (..) když je něco
 163 zdravýho (.) tak potom to taky může být ještě
 164 zdravější a pak něco může být ještě
 165 nejzdravější. takže první bylo zdravý,
 166 zdravější nejzdravější, a teď to zkusíme se
 167 slovíčkem dobrý. přijde na to někdo, to je
 168 těžký. pozor to je těžký.

169 <26>: bonbon

170 <0>: no já ale chci abyste mně řekli slovo.
171 když je dobrý, pak je něco eště

172 (.)

173 <21>: dobrýho?

174 <0>: no a řek- říkáme to trošičku jinak.
175 říkáme (.) přijde na to slovíčko někdo, dobrý
176 pak je ještě něco

177 (...)

178 <10>: ještě dobřejší

179 <0>: to se tak právě neříká to se říká jinak.
180 ono je to těžký tak já vám to řeknu. dobrý:
181 lepší: a pak je,

182 (...)

183 <0>: nej-

184 <1>: lepší

185 <0>: nejlepší výborně. a když máme něco
186 sladkýho je sladký pak je (.) ještě víc (..)
187 slad-

188 <24, 5, 30>: sladký

189 <0>: sladší,

190 <X>: a pak je sladký.

191 <0>: a pak je,

192 (...)

193 <1>: nejsladší

194 <0>: nejsladší dobře dařídku. (.) a ještě to
195 zkusíme s kyselým, řekneme si slovíčko když je
196 něco kyselý, pak je

197 (.)

198 <10>: nej==
 199 <0>: =ještě ne
 200 <21>: eee kyselý
 201 <0>: kyse- lej- ší, a pak je?
 202 <26>: kyselý
 203 <10>: nej[kyselejší]
 204 <0>: [nejkyselejší.] výborně. to je
 205 těžký to se už učí školáci ve škole a vy to
 206 taky víte vy ste šikulky. (.) tak (.) a my si
 207 ještě řekneme (.) básničku tu ještě neznáte, a
 208 protože jsme neska skládali ten tulipán tak já
 209 mám tady pro vás připravenou básničku o
 210 tulipánu. tak zavrťte si zadečkama trošku:
 211 ((děti se zavrtí na místě))
 212 <0>: dejte si ruce na kolínka,
 213 ((dají si ruce před sebe na kolena))
 214 <0>: a poslouchejte. já vám je nejdřív přečtu
 215 a pak si zase zahraju na ozvěnu jo? tak (.)
 216 ((začne číst)) na zahrádce stojí pán, tuli
 217 tuli tulipán. na jedné nožce stojí, a ničeho
 218 se nebojí. tak zkusíme si zahrát na ozvěnu jo?
 219 <0>: tulipán
 220 <100>: tulipán
 221 <0>: na zahrádce stojí pá:n
 222 <100>: na zahrádce stojí pá:n
 223 <0>: tuli tuli tulipán.
 224 <100>: tuli tuli tulipán.
 225 <0>: na jedné nožce stojí,
 226 <100>: na jedné nožce stojí,

227 <0>: a ničeho se nebojí.
 228 <100>: a ničeho se nebojí.
 229 <0>: tak teď si zase uděláme malý bubínek a
 230 zkusíme si to vytleskat
 231 <100>: ((slabikují a přitom vytleskávají
 232 naučenou básničku)) tu-li-pán. na-za-hrád-ce-
 233 sto-jí-pán, tu-li-tu-li-tu-li-pán. na-jed-né-
 234 nož-ce-sto-jí, a-ni-če-ho-se-ne-bo-jí.
 235 <0>: tak a zkusil by to někdo se mnou
 236 ((šeptá))
 237 <28>: já
 238 <26>: já
 239 <17>: já
 240 <0>: tak víte co, julinka barunka postavte se
 241 já vám kdyžtak pomůžu.
 242 <10>: já bych
 243 <0>: potom kdyžtak jo tak zkuste tuli-
 244 <28,6>: pán na zahládce stojí pán tuli tuli
 245 tulipán
 246 (..)
 247 <0>: na jedné
 248 <28,6>: na jedné nožce stojí a ničeho se
 249 nebojí
 250 <0>: a my musíme zatleskat holčičkám to krásně
 251 už umí šikulky to krásně přednášely nahlas.
 252 tak zkusíme teďka davídka s vítečkem? teď byli
 253 holčičky tak zkusíme kluci zůstaňte tam stát
 254 (.) tak jak se menuje básnička?
 255 <1>: tulipán
 256 <0>: na zahra-

257 <1, 23>: na zahrádce stojí pán tuli tuli
 258 tulipán
 259 <0>: no jedné [nož-]
 260 <1,23>: [né nožce] stojí a ničeho se nebojí
 261 <0>: a taky musíme zatleskat klukům to taky
 262 krásně umí. (.)
 263 ((děti se hlásí))
 264 tak a ještě naposledy protože abychom si
 265 protáhli tělíčko musíme si zacvičit
 266 <26>: mmm
 267 <28>: já
 268 <0>: a teďka
 269 <28>: já já
 270 <0>: už si říkala. maruška markétka maruška a
 271 tomášek. postavte se ještě vy nám to povězte,
 272 tak.
 273 <21, 24, 26, 10>: tulipán na zahrádce stojí
 274 pán tuli tuli tulipán na jedné nožce stojí a
 275 ničeho se nebojí
 276 <0>: tak jim taky zatleskáme jak jim to krásně
 277 šlo.
 278 <6>: sem jim pomáhala:
 279 <0>: sjim pomáhala? jo dobře.
 280 <28>: já taky
 281 <20>: já ne
 282 <0>: tak my si musíme ještě vybrat (.)
 283 <X>: já taky ne
 284 <0>: toho hospodáře.
 285 <26>: včela byla

286 <17>: já tam byl
 287 <10>: markéka
 288 <X>: a a páťa
 289 <10>: ((losuje z košíčku obrázek))
 290 <0>: a šáhneme do košíku
 291 <17>: ((také losuje))
 292 <10>: autíčko
 293 <0>: a tomášek má dneska zrovna?
 294 <24>: narozeniny
 295 <0>: narozeniny že, sme mu kreslili obrázek a
 296 vítečku kdo nekreslil obrázek tomáškoví tak po
 297 svačince mu ho pak ještě nakreslí jo, a pak mu
 298 popřejeme.
 299 <17>: balonek
 300 <0>: ten tady dneska není.
 301 ((smích))
 302 ((pěťka stále losuje))
 303 <0>: <<tak už něco vytáhni páťo>>
 304 <6>: kočálek
 305 <0>: tak
 306 <26>: já sem chtěla být
 307 <0>: tak budeš příště zase vylosovaná
 308 <26>: naaaa ((vzteká se))
 309 <4>: já taky
 310 <X>: taky
 311 <0>: teď se pomaloučku: (.) běžte vyčurat a
 312 kdo potřebuje vysmrkat a připravíme cvičení.

N5

MŠ A

TŘÍDA 100

KS: cvičení a hra

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 11. 5. 2017

STOPÁŽ: 15 minut 43 vteřin

ÚČASTNÍCI: 16 dětí, 1 učitelka

- 1 ((hluk, děti si sedají na zem do dvou řad
2 proti sobě))
3 <0>: holky anežko podte s náma barunko
4 <21>: džžžžž
5 <0>: pomalu pomalu pomalu
6 <5>: počkej pohlídej mi místo.
7 <0>: ale čekáme na vás musíte ()
8 zdržujete nás a pak se nestihneme ()
9 ((hluk))
10 <0>: tak ((zahraje akord na klavír))
11 <23>: davide
12 <0>: jaké jsou tohle tóny ((hraje na klavír
13 hluboké tóny))
14 <100>: hluboké
15 <0>: a tohle
16 <100>: vysoké
17 <0>: když budou hluboké tóny, (.) ((hraje na
18 klavír hluboké tóny)) tak se položíte na záda
19 a dáte nožičky za hlavu. (.) zkuste si to jak
20 to budete dělat (.) na záda máro kde máš záda.

21 ta:k nožičky za hlavu výborně. tak když budu
 22 hrát(.) vysoké tóny ((hraje vysoko)) tak se
 23 postavíte na jednu nožičku, a uděláte takle
 24 stříšku ((ukazuje)) jako čáp když se takle
 25 výborně šikulky. ta:k a teď už můžou jít kluci
 26 mezi holčičky,
 27 <X>: grrr
 28 <26>: kdo de za mě
 29 <0>: julinko pojd' dopředu prosim tě uplně
 30 první běž
 31 <10>: pani učitelko tady [()]
 32 <0>: [tak mi to sem dones]
 33 tady máme i obrázek tak ho zvedni ze země.
 34 <30>: to je sofinky.
 35 <0>: pak si to vezme sofinka (.) dej to tam na
 36 postál- na to ((začne hrát na klavír
 37 písničku)) tak
 38 ((děti začnou pochodovat))
 39 <13>: ((bouchne tomáška))
 40 <21>: hele nemávej sebou
 41 ((zrychlí se písnička a děti se začnou smát a
 42 běhat, po chvíli se ozvou hluboké tóny))
 43 ((křik))
 44 <0>: a teď se dívám kdo to poplete. ni:kdo
 45 všichni ste šikulky výborně,
 46 ((vysoké tóny, děti se staví na jednu nohu a
 47 zvedají ruce nad hlavu))
 48 <0>: tak vydrž je to těžký vydrž
 49 ((začne písnička Skákal pes, děti skáčou smějí
 50 se, štěkají a vydávají další zvuky, po chvíli

51 učitelka zahraje hluboké tóny, děti si lehají
 52 na zem))
 53 <X>: aa maruška
 54 ((změní se písnička, děti skáčou))
 55 ((změna písničky, děti pochodují))
 56 <0>: hezky do rytmu
 57 ((změna písničky, děti si kleknou a lezou jako
 58 káčátka))
 59 <0>: kačka leze
 60 ((zrychlí se písnička, děti křičí a pobíhají
 61 dokola, po chvíli zazní vysoké tóny))
 62 <0>: a: někde to plete: stojíme na jedné noze,
 63 ano:
 64 ((hluboké tóny, děti si lehají na zem, zvedají
 65 nohy))
 66 <0>: pozor ať nekopneš kamaráda
 67 ((vysoké tóny, děti vyskakují, stojí na jedné
 68 noze, hned na to se ozývají hluboké tóny))
 69 <20>: co:?
 70 <30>: sofinko to se musíš naučit nohy musejí
 71 být doza:du:
 72 ((vysoké tóny))
 73 ((hluboké tóny))
 74 <X>: ne:
 75 ((učitelka začne hrát písničku))
 76 <30>: to estě neumís
 77 ((změní se píseň, děti skáčou, smějí se))
 78 <0>: kočka leze dírou ((začne hrát písničku))

79 ((hluboké tóny, děti si znovu lehají, zvedají
80 nohy))

81 <0>: tak lehneme si na záda (.) položíme
82 nožičky (.) a chvíličku budeme dýchat do
83 břicha. dáme si ru- (.) čičky na břicho:
84 všichni: dařídku zůstaň tam kde si byl proč se
85 takhle tlačíte když tam máte tolik místa. (..)
86 nadechneme se nosíkem krásně, (.) a vydechnem
87 pusinkou. (..) ((ztiší hlas, ve třídě je
88 тихо, děti cvičí podle pokynů)) ještě
89 nadechnem se nosíkem, (..) a vydechni
90 pusinkou. ale páťo ležíme na zádech a máme
91 natažené nožičky. (...) tak jak jste se
92 postavte a otočte se tamhle ke kuželkám jo,
93 udělejte si takhle místečko kolem sebe (.)
94 rozpažte ručičky abyste viděli.

95 <30>: máme mít rozpažený luce

96 <0>: ((prochází mezi dětmi a rozestavuje je v
97 prostoru)) tak zůstaň už na místečku. už
98 zůstaň matoušku pocem. maty (.) tak (.) už
99 zůstaň stát, (..) tak ještě se tady kousíček
100 posune víteček barunko a ty pojď sem blíž tam
101 by ste se sofinkou se bouchali a zdenička pude
102 ještě dál zdeni. ještě dál (.) výborně. tak
103 vzpažíme, a teď se podívám jestli jste to
104 nezapomněli. (.) ((ztiší hlas)) vzpažíme
105 nahoru (.) jak to je (.) tak upažíme (..)
106 předpažíme (.) připaž. ještě jednou vzpažíme,
107 (.) upažíme: před (...) tak dáme ruce na
108 ramínka a takle si procvičíme hezky (.) když
109 ptáček ráno vstane z hnízdečka tak si takle
110 procvičí křidýlka (.) vobě najednou vobě
111 jurášku. dopředu hezky (.) a teď si protáhne
112 křidýlko, (.) dolu a zase druhý si protáhne
113 (.) a zase dolů. nahoru, dolu. ještě (.)
114 ((stále šeptá)) a dolů rozkročíme si nožičky

115 trochu. (...) máro otoč se sem k nám. liborek
 116 taky takhle se otoč ke mně (.) tak takle si
 117 stoupni jak stojí páťa. tak (..) výborně.
 118 vzpažíme ((mluví opět hlasitě)) a budeme se
 119 předklánět k jedné špičce nahoru: natáhni se
 120 krásně ruce jako ke sluníčku jako byste chtěli
 121 dosáhnout na sluníčko (.) a na druhou nožku a
 122 vytáhni se pořádně. a ještě jednou. a nahoru
 123 pořádně, a ještě jednou nahoru: a vyklepeme si
 124 ručičky (.) tak sedneme si (.) pokrčíme
 125 nožičky a uděláme si píďalku jo, páťo otoč se
 126 ke mně ale ať vidíš co dělám. ještě se votoč.
 127 celý.

 128 <X>: píďalku
 129 <X>: píďalku?
 130 <0>: celý se otoč ke mně
 131 <5>: píďalka?
 132 <21>: píďalka
 133 <17>: píďalka

 134 <0>: tak (.) tak a leze jedna píďalka: pořádně
 135 ten paleček budeme takle (.) pořádně (..)
 136 ((začne šeptat)) až doleze a druhá leze,
 137 pořádně krč paleček. pořádně ten paleček musíš
 138 pokrčit. (..) ((začne mluvit hlasitě)) tak teď
 139 je spojíme a polezou obě píďalky, vobě lezou.
 140 vedle sebe pomaloučku (.) a ještě jednou a já
 141 se pužu dívat jak to umíte ((začne procházet
 142 mezi dětmi)) tak nejdříve jedna píďalka leze,
 143 jedna. pořádně ten paleček (.) krčím pořádně
 144 máro. takle krčím tak to je vono. výborně (.)
 145 a druhá doleze za ní a teď zkuste vobě spolu.
 146 pokrčte a vobě lezou

 147 <6>: tak

148 <0>: pořádně ty palečky krčte pořádně pořádně
 149 (...) tak uděláme si kočičku ještě klekneme si
 150 na kolínka. zvedni zadeček nesedíme na patách
 151 (...) tak a uděláme zlou kočičku která nás
 152 nechce vidět, takle se vyhrbíme a hodnou. se
 153 usměje: na kolena liborku na kolena. tak (.)
 154 ((začne šeptat)) a zase se prohne kočička a
 155 hodná kočička, usměje se a hodná kočička
 156 ((tleskne)) velké kolo [uděláme]

 157 ((začnou zpívat a stoupat si vedle sebe do
 158 kruhu))

 159 <21>: [julí julí]

 160 <100>: protože se rádi máme a velké kolo
 161 uděláme na nikoho nečekáme

 162 <0>: a musíte jít tam <<markétko tak.>> tak
 163 (.) víte na co si dneska, zatančíme si protože
 164 jsme dlouho netančili: tak si zatančíme ty
 165 poštolky.

 166 <X>: jo:

 167 <X> ne:

 168 <0>: sice nemáme filípka ale to nevadí. budeme
 169 poslouchat (.) rádio a budeme dělat poštolky.
 170 eee kde mám máru. mára to neumí: tak když tak
 171 se na nás může dívat nebo jestli chceš to
 172 zkusit s náma můžeš klidně zůstat s náma nebo
 173 jestli chceš můžeš se na nás dívat jak chceš.
 174 ((mára odejde z kruhu a jde si sednout vedle))
 175 jak budeš chtít. tak (...) pustíme se, pustíme
 176 se dřepneme si:

 177 ((zapne přehrávač))

 178 <ZS>: milé děti z mateřinky. proč vy máte
 179 v šatně skřínky s barevnými obrázky?

 180 <0>: tak připravíme se

181 <100>: ((recitují a zpívají spolu s nahrávkou
 182 a předvádějí naučené pohyby, učitelka říká
 183 potichu s nimi a naznačuje, co mají dělat))
 184 aby každý věděl přeci kam si má dát svoje věci
 185 to jsou ale otázky. (...) čistě náhodou staneš
 186 se jahodou čistě náhodou staneš se sovou jako
 187 poštočky letíme do školky k jídlu sou vdolky
 188 s chutí malinovou [my sme děti z mateřinky]

 189 <0>: [ruce: nahoru:]

 190 <100>: my už nenosíme plínky my už leccos víme
 191 po obědě spíme

 192 <ZS>: donesly se ke mně zprávy.

 193 <0>: dřepíme dřepíme to říká filípek. [ten
 194 tedy není tak poslouchat.]

 195 <ZS>: [že nevíte jak se zdraví.] když se ráno
 196 přichází.

 197 <100>: dobrý den a dobré ráno to už máme
 198 vychytáno to jsou ale dotazy (...) čistě
 199 náhodou staneš se jahodou čistě náhodou staneš
 200 se sovou jako poštočky letíme do školky
 201 k jídlu sou vdolky s chutí malinovou my sme
 202 děti z mateřinky my už nenosíme plínky my už
 203 leccos víme po obědě spíme

 204 <0>: tak posloucháme zase,

 205 <ZS>: ještě by mě zajímalo. proč je tady
 206 smíchu málo.

 207 <10>: málo

 208 <ZS>: proč se tady brečí.

 209 <100>: kde jste tohle slyšel pane to je tedy
 210 neslýchané to jsou jenom řeči

 211 <0>: a rychle

212 <100>: čistě náhodou staneš se jahodou čistě
 213 náhodou staneš se sovou jako poštolky letíme
 214 do školky k jídlu sou [vdolky]
 215 <0>: [anežko]
 216 <100>: s chutí malinovou my sme děti
 217 z mateřinky my už nenosíme plínky my už leccos
 218 víme po obědě spíme
 219 <0>: ta:k šikulky. i bez filípka sme to
 220 zvládli. (...) tak teď si sedneme hezky na
 221 zadeček (...), tak já si zavolám hospodáře
 222 hospodáři si pudou tady () a nachystají
 223 nám potom vázičky až se vyčurate jo?
 224 <13>: a já chci to:
 225 (...)
 226 <0>: ((tleskne)) a my zkusíme zvířátka. to
 227 jsem zvědavá. dávidek mi řekne: maminku od
 228 oveč- od jehňátka <<teď jsem ti to řekla>>
 229 (...)
 230 <1>: o- ovečka?
 231 <0>: <<ovečka ano>> ((dávídek vstává a jde se
 232 about a připravit se na svačinku)) víteček mi
 233 řekne mládětko od koně? dávej pozor maruško ať
 234 víš jestli to říká správně.
 235 <23>: hzíbátko?
 236 <0>: hříbátko dobře. ((vstává a odchází, tímto
 237 způsobem odchází postupně všechny děti))
 238 maruška mi řekne: maminku: (.) od kůzlátka.
 239 <26>: koza
 240 <0>: dobře. anežka mi řekne: mládětko od
 241 kocoura.
 242 <4>: eee

243 <28>: eh eh
244 <0>: pšš
245 malinké,
246 <28>: eh
247 <0>: baru?
248 <28>: košič*ka
249 <0>: ne kočička. kočička je maminka kocour je
250 tatínek a malinké miminko jejich je?
251 (...)
252 <10>: já
253 <30>: já vim
254 <0>: ((ukáže na zdeňku))
255 <30>: kotátko
256 <0>: kotátko (.) zdeňko výborně. liborku řekni
257 mně maminku od housátka.
258 <11>: eeeeeee
259 <0>: matoušku
260 <13>: (...) husa
261 <0>: výborně. markétko řekni mně mládátko od
262 kravičky.
263 <10>: telátko
264 <0>: výborně. jurášku řekni mně maminku o:d
265 selátka. kdo je maminka selátka.
266 (...)
267 <0>: ví to někdo? čí je mládátko od selátka.
268 <4>: já to vim
269 <0>: tak mi to řekni.

270 <4>: plasátko
 271 ((hluk, děti se přezouvají, chystají na
 272 svačinku))
 273 <0>: dobře anežko (.) šikuka. liborku mládátko
 274 od pejska.
 275 <11>: štěnátko
 276 <0>: dobře. barunko mládátko od (.) kozy.
 277 <28>: mmm (.) mmm (..) kůslátko
 278 <0>: kůzlátko ano. páťo mládátko od koně?
 279 (...)
 280 <0>: kůň má nebo kobyła má,
 281 <17>: kachnátko
 282 <0>: ne: kachňátko má (.) kachna. hří:-
 283 <17>: bátko
 284 <0>: běž (). sofinko mládátko od kozy?
 285 <20>: kůzátko
 286 <0>: kůzlátko. a barunka mi řekne maminku
 287 jehňátka.
 288 (...)
 289 <0>: jurášku víš maminku jehňátka?
 290 (...)
 291 <0>: kdo je maminka jehňátka.
 292 <5>: ovečka
 293 <0>: ovečka výborně. a barča mi řekne ještě
 294 maminku štěňátka.
 295 (...)
 296 <0>: kdo má štěňátka.

297 <28>: pejsek?

298 <0>: pejsek. dobře:

299 ((hluk, děti se připravují na svačinu))

N6

MŠ A

TŘÍDA 100

KS: dopolední výuka

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 11. 5. 2017

STOPÁŽ: 15 minut 25 vteřin

ÚČASTNÍCI: 16 dětí, 1 učitelka

- 1 ((hluk))
- 2 <0>: se židličkou sofi. (..) tak to tam odnes
3 na vozík (...) jurášek jde za mnou (...)
4 anežka julča (...) tak tomášek si veme taky
5 židličku ať může jít [za náma]
- 6 <21>: [já jeste] nejsem ho-=
7 <0>: =tak honem umýt pusu (..) vítečku pod' už
8 taky k nám a vem si svojí malou židli ať
9 netaháš tu velikou. a anežka má obráceně
10 bačkorky koukám. no máš kozí nohy, máro pod'
11 taky za náma už po:d'. (..) tak markétka si
12 pospíší s barunkou jo, (...) maruško pod' už
13 taky k nám, (...) tak tomášku vem si židličku
14 a pod' už taky k nám. páťo tady pod'.
- 15 ((hluk, cinkání nádobí))
- 16 <X>: dobrý den
- 17 ((hluk))
- 18 <0>: tak holčičky pospěšte honem (...) páťo
19 vem si židli a běž tam k nám (...) tak tomášku
20 pocem (...)tak a my si zatím zkusíme ještě
21 ňákou básničku než tam holčičky dobaští. (.)
22 jo? co máme (.) maminka. tak postaví se

23 holčičky: holčičky se postaví a řeknou já sem
24 děvče okaté.

25 <4, 6, 20, 26, 30>: já sem děvče okaté saticky
26 mám stakaté vypadám v nich celička jako lesní
27 pěnička já sem děvče okaté tvářičky mám
28 buclaté

29 <0>: maruško pocem

30 <4, 6, 20, 26, 30>: na nich jako růže květ a
31 mě těší celý svět

32 <0>: výborně a kluci mě řeknou (.) co to máš
33 maminko postavte se kluci,

34 <13>: co to más

35 <0>: co to máš [maminko]

36 <1,5,11,13,15,17,21,23>: [maminko] co to máš u
37 sebe že já sem nejladší na světě u tebe

38 (..)

39 <0>: a kdybych někdy měl

40 <1,5,11,13,15,17,21,23>: celý svět na dlani
41 dal bych ho mamince za její usmání

42 <0>: ale páťu moc neslyším říkat teda páťo.
43 musíš přednášet pře maminka by pak byla
44 smutná, kdybys neřikal básničky. (.) tak
45 barunka pude to tam vodnese přide sem a ještě
46 než přijdou holčičky: tak si řeknem eště tu
47 první. jo? jak uvítáme maminky. (.) můžete se
48 postavit všichni jo, zkusíme to teda tak
49 ručičky si dáme dozadu sofi ať nás nezlobí, a
50 říkáme. to je

51 <100>: to je dobře že jste přišli kouknout na
52 svá zlobidla do písniček do básniček dáme
53 šeltí povidla dáme tanec trochu zpěvu když
54 jste přišli na návštěvu jedna slza hodně lásky

55 dáme na to správné hlásky a teď ruce do klína
56 besídka nám začíná

57 <0>: výborně a už tady máme barunku: si veme
58 židličku (..) a markétka si veme židličku já
59 si vemu brýle. (..) abych na vás lépe viděla
60 ((smích)) tak vem si židličku a pod' za náma
61 markétko barunko taky podte už.

62 <10>: a muzu si vzít tu?

63 <0>: můžeš a dej si ji tam vedle marušky jo?
64 tak zavrtíme si zadečkama. (..) zadupeme si
65 nožičkama, dáme si ruce na kolínka. a já tady
66 mám pro vás připravený takový krásný příběh
67 (..) a bude to příběh já vám neprozradím vo kom
68 nebo vo čem. vy budete dobře poslouchat a pak
69 to řeknete sami ano co sem vám četla. tak
70 posloucháme dobře nastražíme ouška (...)
71 ((začne číst)) milá zasadila tulipán. vzala
72 z okna květináč a hlavu schovala za kytku. tak
73 ty mě katko nechceš zalévat? zeptal se tulipán
74 (..) hláskem tak tenkým. nenapadlo mě že máš
75 také žízeň? omlouvala se katka a když si živý
76 tak si natoč vodu sám, do koupelny to není tak
77 daleko. drží mě v zemi kořeny, povzdychl si
78 tulipán. žádná rostlina přeci neběhá, musím
79 být tam kde jsou lidé jinak bych zahynul. a
80 čím dýcháš když nemáš nos. a když nemáš ani
81 pusku? vyzvídala katka. no přece dýchám listy,
82 abych mohl růst a kvést musím mít sluníčko
83 vodu a hlavně hlínu. ze země z vody a ze
84 slunce já snídám obědvám i večeřím. povídal
85 tulipán dál. a co z toho jíš nejraději? slunce
86 vodu nebo hlínu. já si nevybírám mám rád
87 všechno stejně. řekl tulipán. k čemu ty si
88 vlastně dobrý? zeptala se katka. g jídlu nejsi
89 šaty se z tebe neušijí čaj se z tebe taky
90 neuvaří ani čokoláda nejsi. spát se v tobě

91 taky nemůže říkala kačka, ale v mém květu
 92 přespává jeden černý brouček, a taky voním.
 93 v tom cink a maminka už je tady. katka utiká
 94 ke dveřím a milena dává květináč zpátky na
 95 okno. maminko (.) zalily jsme ti tulipán
 96 volala katka. maminka přešla k oknu, podívala
 97 se na kytku, a usmála se. to je dobře, je to
 98 krásný červený tulipán. dal mi ho včera
 99 tatínek a vždycky když se na něj podívám mám
 100 z něho radost. řekla maminka. tak.

101 <4>: já to vim

102 <0>: tak teď zvedne ručičku nebude vykřikovat
 103 (.) krásně mně odpoví celou větou. o kom nebo
 104 o čem jsme četli.

105 <28>: já

106 <0>: tak zkusíme páťu. páťo o čem sme četli.

107 <17>: o kyti- o kytice

108 <0>: a jak se jmenovala ta kytička.

109 <21>: ((nádech))

110 <28>: eh

111 <0>: ššš

112 <28>: eh

113 <21>: ((nádech))

114 <6>: je

115 <0>: nevíš jak se menovala kytička.

116 <20>: já vim

117 <0>: tak ssofinka nám to řekne,=

118 <20>: =tulipán

119 <0>: a zkus to celou větou.

120 <20>: ee [tulipán]
 121 <0>: [kytič-](.) kytička se
 122 <20>: kytička se menuje tupipán.
 123 <0>: tulipán. výborně (.) kdo ví jakou ten
 124 tulipán měl barvu.
 125 <1>: já
 126 ((hlásí se tři děti))
 127 <0>: tak málo dětí jenom? matoušek neví jakou
 128 měl barvu? ššš
 129 <4>: čelvenou
 130 <0>: a nebudeme vykřikovat sme si říkali
 131 anežko že? tak už nám to řekni teda když.
 132 <28>: eh
 133 <4>: čelvenou
 134 <0>: a zkus to celou větou. (.) tulipán
 135 <4>: měl čelvenou
 136 <0>: bar-
 137 <4>: balvu
 138 <0>: výborně. tak (.) a jak se menovala ta
 139 holčička?
 140 ((děti se hlásí))
 141 <10>: já vim
 142 <0>: co ten tulipán zalívala. (.) markétko.
 143 <10>: eee
 144 <30>: já vim
 145 <10>: men- menoval se milena.
 146 <0>: milena, a ta druhá?

147 <10>: kačka

148 <0>: kačka dobře. barunko. pamatuješ si kde
149 ten tulipán se tam vzal? kdo ho dostal? a od
150 koho?

151 <30>: já vim

152 <28>: ee mamin*ka ho dost*ala od tatínka.

153 <0>: výborně, a kde ten tulipán měli?

154 <28>: eh

155 <21>: ((nádech))

156 <0>: kde stál v květináči. davídku,

157 <28>: eh

158 <1>: doma?

159 <28>: eh

160 <0>: no doma, a kde? barunko sedni si.

161 <1>: na okně

162 <0>: výborně. na okně stál dobře. (.) a
163 vzpomenete si (.) co ten tulipán vlastně
164 baštil, co měl k snídani k večeři k obědu?
165 mauško

166 <26>: slunce

167 <0>: slunce, co ještě.

168 <10>: hlínu

169 <0>: hlínu potřebuje tulipán, a co ještě

170 <28>: eh

171 <15>: vodu

172 <0>: vodu výborně.

173 <30>: a slunce

174 <0>: a čím dýchá tulipán když nemá nos.=

175 <21>: =lístečkama
 176 <0>: a budeme se hlásit že tomášku. ((zvedá
 177 ruku a šeptá)) tak maruško zkus
 178 <24>: lístečkama
 179 <0>: zkus to celou větou říct.
 180 <24>: tulipán dýchal lístečkama.
 181 <0>: výborně vytleskejte mi tulipán.
 182 <100>: tu-li-pán
 183 <0>: zatleskejte mi listy,
 184 <100>: li-sty
 185 <0>: a netleskáme všichni. ještě jednou.
 186 <100>: lis-ty
 187 <0>: listy. dobře (.) a vytleskejte mně
 188 kačenka.
 189 <100>: ka-čen-ka
 190 <0>: nekřičte. (.) a jak se menovala ta druhá
 191 holčička,
 192 <100>: mi-le-na
 193 <0>: výborně. šikulky. (.) tak a teď se vás
 194 zeptám jaké ještě známe kytičky.
 195 <X>: ny ny ny
 196 <0>: markétko
 197 <10>: sedmikrásky
 198 <0>: sedmikrásky dobře tulipán o tom jsme si
 199 četli. sofinko
 200 <20>: eee bledule
 201 <0>: bledule

202 <30>: pani ucitelko moje babicka se taky
203 menuje milena=
204 <0>: =taky se menuje milena vidíš to. a znáš
205 ňákou kytičku ještě?
206 <30>: eee petlklíč=
207 <0>: =petrklíč dobře. máro,
208 (...)
209 <0>: nevíš? julča
210 <28>: eh
211 <6>: konvalinka
212 <0>: konvalinka výborně.
213 <28>: eh eh
214 <0>: maruško
215 <26>: ()
216 <0>: ještě jednou?
217 <26>: modzen
218 <0>: no tak buď je to modřín to je strom. a
219 nebo kodřenec to je kytička.
220 <28>: eeeeh
221 <26>: modzenec
222 <0>: modřenec. tak
223 <28>: eeh
224 <0>: baru,
225 <28>: pampejiška
226 <0>: pampeliška. markétko
227 <10>: a ještě pomněnka.=

228 <0>: pomněnka výborně. a jakou má barvu
229 pomněnka.
230 <21>: ((nádech))
231 <28>: eh ehe
232 <0>: barunko
233 <28>: žl- čelvenou
234 <0>: pozor. ne ne
235 <21>: ((nádech))
236 <1>: já
237 <0>: tomášku,
238 <X>: lůžovou
239 <11>: žlutou
240 <21>: modrou
241 <0>: modrou má pomněnka barvu. modrou
242 <30>: pančitelko já
243 <0>: davídku,
244 <1>: sedmikráska
245 <0>: sedmikráska a ještě víteček,
246 <23>: vlčí mák
247 <0>: vlčí mák. výborně. a jakou má barvu vlčí
248 mák.
249 <10>: červenou
250 <0>: červenou. a sedmikráska?
251 <10>: bílou
252 <0>: bílou. dobře a petrklíč?
253 <XXX>: žlutou

254 <0>: žlutou výborně (..) a já tady mám v tom
 255 dráčkovi jak sme si ho prohlíželi v tom
 256 časopisu co nám přišel teďka (.) tak tady mám
 257 taky kytičky. ale ty kytičky mají
 258 pozpřehazovaná pozpřehazované slabiky. (.)
 259 barunko ty spadneš z tý židle seď hezky. já
 260 vám přečtu (..) tady (.) slovo a vy budete
 261 přemýšlet co to je za kytičku. je to tam
 262 pozpřehazovaný: není to tak jak to má být. a
 263 je to trošičku jinak jestli na to někdo
 264 přijde. poslouchej žerů (...) žerů (...)
 265 davidku

 266 ((děti se stále hlásí))

 267 <1>: růže?

 268 <0>: růže výborně šikulka. další poslouchej
 269 (.) peliškapam peliškapam

 270 <28>: ((křičí)) eh pampeliška

 271 <0>: pampeliška výborně. pántuli

 272 <6>: já

 273 <28>: eh eh

 274 <5>: já

 275 <0>: jurášku?

 276 <5>: tujipán

 277 <0>: tulipán. dobře (.) poslouchej ještě,

 278 <28>: eh

 279 <0>: škamace

 280 <28>: eh

 281 <0>: škamace markétko,

 282 <28>: [škáka]

 283 <10>: [ceška]

284 <0>: maceška ale ty nejsi markétka já sem
285 volala marketku barunko a je to=
286 <10>: =maceška.
287 <0>: maceška výborně. a ještě poslouchejte,
288 ciskanar
289 <10>: já vim
290 <21>: ((nádech))
291 <0>: matoušku?
292 <21>: ((nádech))
293 <0>: tomášku?
294 <21>: narciska
295 <0>: narciska. supr. a ještě tady mám jedno,
296 retinakop
297 <15>: ((nádech))
298 <10>: kopretina
299 <0>: kopretina. šikulky ste. tak zateskejte si
300 protože ste to krásně uhodli všechno výborně.
301 (.) a my sme tady ráno dělali jednu kytičku
302 sme si říkali jak se menovala,
303 <1>: tulipán
304 <6>: tulipán
305 <X>: tulipán
306 <0>: a sou tady děti které ji ještě nemají a
307 které řekly že si ji udělají pak po svačince.
308 takže my teďka popřejeme tomu našemu
309 oslavenci. tomáškoví
310 <26>: tomášku
311 <30>: já sem taky

312 <0>: a pak ještě děti které mu nenamalovaly
313 obrázek ještě mu půjdou pak domalovat taky
314 obrázek. abysme mu udělali tu narozeninovou
315 knížku

316 <11>: já sem ho nenamaloval.

317 <1>: já taky ne

318 <0>: takže tomášek půjde za mnou (.) vybere si
319 jednoho kluka jednu holčičku.

320 <6>: já chci

321 <30>: já

322 <26>: já

323 <0>: vyber si jednoho. nekřičte na něj on si
324 vybere sám.

325 <21>: jurášek

326 <X>: já

327 <6>: a já

328 <30>: já a já

329 <21>: zdenicka

330 <0>: a zdenička. tak a budeme poslouchat co mu
331 krásně popřejí. tak jurášku popřej

332 <5>: všekno nejlepsi s- hodně stlaví a at te
333 nikto nesjobí.

334 <30>: vsekno nelepsi hodně zdaví a at más
335 hodně kamaládů.

336 <0>: no to bylo krásný. tak tomášku já ti taky
337 přeju všechno nejlepši. hodně zdravíčka a at
338 se ti tady mezi náma líbí tady máš pak
339 vajíčko.

340 <28>: jetě hobla

341 <0>: neboj se. tady máš vajíčko já ti ho tady
342 položim a pak si ho vemeš domu s tou knížkou.
343 (.) jo?
344 <30>: a ještě hobla
345 <0>: tak posaďte se a kolik máš roků nám řekni
346 <21>: pět ((ukazuje na prstech))
347 <0>: pět tak budem počítat do pěti. tak
348 davidek a maruška ho chytí a kozu nám udělá
349 třeba,
350 <30>: já
351 <0>: matoušek. pod'
352 <0>: a počítáme všichni do pěti jo, tak
353 držíme?
354 <1>: jo
355 <0>: klekni si matoušku. klekni si na kolínka
356 tak.
357 <100>: jedna dva tři čtyři a pět
358 <26>: pod' sem pldelku
359 <0>: tak a tomášek vám tady přines takový (.)
360 bonbonky takový krásný (.) zlatáky
361 <23>: to sou zlatý mince.
362 <0>: zlatý mince ano
363 <23>: hulá
364 <0>: jako z pokladu vid?
365 ((hluk))
366 <X>: poklad poklad
367 <0>: tak mi je pak pomůžeš rozdat
368 ((hluk))

N7

MŠ A

TŘÍDA 100

KS: ranní kruh

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 16. 5. 2017

STOPÁŽ: 20 minut 26 vteřin

ÚČASTNÍCI: 22 dětí, 1 učitelka

- 1 ((hluk))
- 2 ((děti se scházejí, sedají si do kroužku,
3 učitelka pustí písničku z přehrávače, děti
4 začnou zpívat, mezitím si povídají))
- 5 <0>: tak posbíráme to tady ještě. a kouknem
6 jestli tady nejsou hračky ještě.
- 7 <100>: srovnat hračky umím hravě všechno pěkně
8 uklidit. kolem sebe nepořádek nebudu už nikdy
9 mít. kdo chce půjčit koloběžku, panenku či
10 auto, džíp? půjčím mu je na chvilíčku lakomá
11 já nechci být.
- 12 <21>: můžeš se posunout?
- 13 <100>: srovnat hračky umím hravě, všechno
14 pěkně uklidit. kolem sebe nepořádek nebudu už
15 nikdy mít.
- 16 <0>: tak libunka de za náma si sednout
- 17 <22>: matousek jetě
- 18 <0>: vejdemo se dneska?
- 19 <10>: matoušek
- 20 <0>: vejdemo se
- 21 <0>: matoušek? (.) kde máme matouška.

22 <4>: matouš
23 <0>: kde je matoušek. na záchodě ještě?
24 <10>: jo
25 <0>: tak pod' matý
26 <22>: já sem mu podala botičku plotože tam
27 ležela.
28 <0>: tak to si šikovná holčička. ((hluk)) tak
29 (.) my tady máme sedni si tady matoušku. my
30 tady máme děti já nevím jestli ste si včera
31 povídaly ale já myslím že ste si včera s pani
32 učitelkou povídaly (.) jak se nám děti vrátily
33 ze školky v přírodě povídali ste si o školce
34 v přírodě? říkaly vám jak se tam měly?
35 <21>: ne
36 <X>: ne
37 <0>: nepovídaly?
38 <6>: jo
39 <3>: ne
40 <6>: jo
41 <0>: tak ano nebo ne.
42 ((hluk))
43 <0>: tak (.) my se zkusíme třeba zeptat
44 benika. (.) vlastně beník nebyl, ee mářinka
45 byla že na školce v přírodě.
46 <16>: maltinka
47 <0>: mári (.) postav se a zkus nám říct co se
48 ti tam nejvíc líbilo.
49 <16>: ((postaví se)) nejvíc se mi tam líbilo
50 jak sme hledali poklad.

51 <0>: hledali ste poklad. co v tom pokladu bylo
52 <16>: četopis (náhomníky) náramky deníky ještě
53 jedny deníky malá nebo vel ((nádech)) ký potom
54 tam byly takový panáčky ((nádech)) a eh helou
55 ((míněnou hello kitty)) ((nádech)) a kuci
56 dostali takí*ky indiáni a holky dostaly
57 mamingu indiángu s tatínkem indiánem.
58 <0>: no teda. vy ste tam toho měli teda. to
59 ste našli poklad (.) moc věcí tam bylo vid',
60 šikulka (.) co se líbilo martince?
61 <14>: ((postaví se)) mě se líbil taky ten
62 poklad.
63 <0>: taky ten poklad. a co ste ještě dělali
64 <14>: čelenky sem dělali
65 <0>: a jaký sou ty čelenky? kdo je nosí?
66 <14>: indiáni=
67 <0>: =indiáni takže jste si tam hráli na (.)
68 indiány že, takže čelenky jste si vyráběli co
69 ještě ste dělali.
70 <14>: náramky a náhrdelníky
71 <16>: náhrdelníky pro štěstí:
72 <0>: pro štěstí. a ještě jste měli postavený
73 veliký (.) co?
74 <16>: totem
75 <0>: totem taky (.) a ještě?
76 <3>: a týpí
77 <0>: týpí filípku. postav se: a řekni nám co
78 tobě se líbilo.
79 <3>: mě se nejvíc líbilo jak sem hrál
80 s dospělým fotbal.

81 <0>: fotbal se ti nejvíc libil.

82 <3>: s dospělým

83 <0>: s dospělým, a měli jste taky stezku

84 odvahy?

85 <3>: ((krouť hlavou))

86 <0>: neměli? bojovou noční hru ste neměli?

87 <3>: to jo

88 <0>: bojovou hru ste měli.

89 <3>: v noci.

90 <0>: v noci a báli ste se?

91 <3>: ((krouť hlavou)) ne

92 <0>: ne nebáli?

93 <16>: bojovku [sme měli]

94 <3>: [to bylo] pro malý:

95 <0>: to bylo pro malý jo. vy už ste velký jo

96 <<tak to teda si šikula.>> a ještě ste tam

97 opíkali,

98 <3>: buřty

99 <0>: buřtíky vid'

100 <10>: my taky na chalupě opíkáme buřty

101 <X>: my taky

102 ((hluk))

103 <16> () potom nějaká pani dala dárek a

104 nebyl to nikdo převlečený to byli opravdický

105 indiáni:.

106 <0>: opravdický indiány jste tam měli? no

107 teda. (.) a teď mně řekněte (.) vy ste se tam

108 učili indiánskou písničku naučili jste se

109 nějakou něco?

110 <16>: jo

111 <14>: jo jo

112 <28>: ((stále stojí a hlásí se))

113 <0>: zkuste nám ji zazpívat. (.) barunko ještě
 114 si chvilinku sedni. zkuste ji zazpívat (.) jak
 115 vás to učili.

116 <3,14,16>: indiánská maminka má indiána
 117 tatínka děti indiány zpívejte si s námi heja
 118 heja heja hej na pozoru ty se měj mají luk a
 119 šípy indiánské týpí indiánská babička má
 120 indiána dědečka ten je jako medvěd chytrý jak
 121 děd vševěd heja heja heja hej na pozoru ty se
 122 měj mají luk a šípy indiánské týpí indiánské
 123 děti ví jak rychle jezdit na koni mají velké
 124 svaly i když sou tak malý heja heja heja hej
 125 na pozoru ty se měj mají luk a šípy indiánské
 126 týpí

127 <0>: no to bylo krásný musíme jim zatleskat,
 128 ((tleskají)) takovou dlouhou písničku se
 129 naučili. ta byla ale moc hezká.

130 <16>: sme měli indiánskou hymnu.

131 <0>: indiánskou hymnu ste tam měli, no krásná
 132 byla.

133 <16>: ale ta byla jiná.

134 <0>: jo ta byla jiná. todle nebyla hymna?

135 <14,16>: ne

136 <0>: ta byla jiná tak nám zazpíváte ještě tu
 137 hymnu? tak zkuste.

138 <3,14,16>: indiáni indiáni ničeho se nebojí a
 139 když je čas na snídani potravu si uloví uloví
 140 potravu si uloví všichni správný indiáni umí
 141 skvěle stopovat z lu- ky- ší- pos-

142 <3>: týpí
 143 <3,14,16>: postaví si s kovboji bojovat
 144 bojovat dou s kovboji bojovat (.) my jsem malý
 145 indiáni všechno ale umíme luky šípy tomahavky
 146 svojí zemi chráníme chráníme svojí zemi
 147 chráníme
 148 <0>: no to bylo krásný zatleskáme ((tleskají))
 149 krásnou hymnu ste měli šikulky. jste to krásně
 150 umíte ste to nezapomněli to ste šikovný.
 151 <3>: a ještě ()
 152 <0>: no (.) tak a po kom se vám nejvíc
 153 stýskalo.
 154 <16>: po ma- po mamince
 155 <0>: tobě po mamince, martinko tobě?
 156 <14>: taky po mamince
 157 <0>: taky po mamince a filípkovi?
 158 <3>: to mi nikym
 159 <0>: tobě se nestýskalo jo:
 160 <3>: ne vůbec
 161 <0>: vůbec jo. (.) no teda
 162 <3>: já sem já sem tam těl bydlet
 163 <0>: <<tys tam chtěl bydlet?>> tak se ti tam
 164 líbilo jo? tak a když jste přijeli domu měli
 165 jste doma náky překvapení? od maminky nebo od
 166 [tatínka]
 167 <14,16>: [jo]
 168 <26>: já jo
 169 <0>: ale ty si nebyla na školce v přírodě.
 170 <26>: hi

171 <0>: martinka měla určitě překvapení. co měla
 172 martinka za překvapení.

 173 <14>: maminka nám zasadila na balkóně jahody a
 174 ještě pitíčko nám koupila a to ještě novejš
 175 pokojíček a ještě hračku mi koupila

 176 <0>: teda tys toho tam měla za samý
 177 překvapení.

 178 <26>: já [mi taky koupila]

 179 <0>: [a o ty jahůdky se] staráš taky,
 180 zalíváš je?

 181 <14> ii ((krčí rameny a směje se))

 182 <0>: ne? mamka je zalívá?

 183 <28>: eh eh eh ((vstává, poskakuje a hlásí
 184 se))

 185 <0>: a co měl filípek za překvapení. počkej
 186 barunko

 187 <3>: já sem měl pod polstázem () a
 188 čokoládu

 189 <0>: mm a márinka?

 190 <7>: ((na barunku)) [(pani učitelka počká)]

 191 <0>: [ššš]

 192 <16>: já sem měla překvapení že sme jeli do
 193 megdonaldu na oběd

 194 <0>: takže tams měla oběd sis vybrala něco
 195 dobrýho. a co sis vybrala,

 196 <16>: ((směje se)) h- hranolky a a a hrrr- já
 197 nevím jak se to já se

 198 <0>: náky kuřecí maso?

 199 <16>: ne kuřecí maso ne:

200 <0>: hranolky
 201 <16>: jo hranolky nevim jak se to menovalo a
 202 vybrala sem si kočičku tam byla černobílá
 203 <0>: m hm
 204 <16>: a dneska pojedu do megdonaldu na večeři.
 205 <0>: na večeři pojedeš dobře
 206 <16>: a koupí mi ().
 207 <0>: budeš mít zase další hračku. dobře
 208 <28>: eh
 209 <7>: já
 210 ((hluk))
 211 <1>: a já mám jedno
 212 <0>: a já se teď zeptám, barunko co ty
 213 potřebuješ. počkej zeptáme se tady barunky co
 214 chce ještě.
 215 <28>: já sem to měla naloze*niny
 216 <0>: ššš posloucháme barunku
 217 <28>: sem tam (kabičku) takový panác-
 218 kelý se kousla a potom sem dostala takovej
 219 dálek kelý se tam dá nasadit seloubovat ten
 220 výtah a dát tam pan*enku a vona pojede.
 221 <0>: výtahem? jo panečku tos dostala takový
 222 lego krásný?
 223 <28>: ne: ((otráveně))
 224 <0>: to není lego?
 225 <28>: to si to táta postavil=
 226 <0>: jo to tatínek ti postavil.
 227 <28>: a zasloubov*al tam ((nádech)) sloubk*ky

228 <0>: aha tak šikulka. (.) tak a my si dneska
 229 povíme tady o těch našich maminkách. jaká ta
 230 maminka vaše je. (.) zkusíme říct jaká je vaši
 231 maminka kdo by to dokázal maruško jaká je
 232 tvoje maminka
 233 <22>: já ci nēc- ř:íct něco jinýho
 234 <0>: potom nám řekneš něco jinýho ted'ko mi
 235 řekni jaká je tvoje maminka.
 236 <22>: hodná
 237 <0>: hodná (.) dobře. jaká je markétky
 238 maminka.
 239 <10>: taky hodná
 240 ((děti se hlásí))
 241 <0>: taky hodná (.) jaká eště je může být
 242 maminka. ((ukáže na marušku))
 243 <24>: moje je taky hodná
 244 <0>: taky hodná, a jaká ještě může být.
 245 (...)
 246 <0>: přemýšlejte
 247 <21>: ((nádech))
 248 <0>: bene
 249 <19>: ee nase mamin*ka je ee hodná a zlá.
 250 <0>: zlá? a [proč je zlá]
 251 <19>: [hodná a zlá] plotoze se vdyzky
 252 zlobí na tátu.
 253 <0>: jo na tátu. já myslela na tebe že ji
 254 zlobíš tak že se na tebe zlobí. ((děti se
 255 smějí))
 256 <19>: no to taky

257 <0>: <<to taky>> tak ji nesmíte zlobit (.)
 258 když nebudete zlobit tak nebude zlá. davídku
 259 <1>: moje maminka [je nejlepší]
 260 <19>: [je na mě hodná]
 261 <1>: a moc dobře vaří.
 262 <0>: moc dobře vaří. a co jí- a co ti chutná
 263 nejvíc od maminky (.) co vaří doma.
 264 <1>: kuře
 265 <0>: kuře dělá dobře?
 266 <7>: ((nádech)) já
 267 <0>: a co ještě?
 268 <23>: já
 269 <11>: já
 270 <28>: já já
 271 <1>: tseba knedlíky s špenátem
 272 <0>: třeba knedíky (.) se špenátem.
 273 ((hluk))
 274 <0>: nebudeme vykřikovat (.) tak mārinka mě
 275 řekne jaká je její maminka,
 276 <16>: hodná a a ((nádech)) nejvíc mi hutná dyš
 277 mi delá k nídani palačinky
 278 <0>: palačinky ti dělá k snídani, karlíčku
 279 tvoje maminka?
 280 <7>: moje maminka
 281 <0>: poslouchej
 282 <7>: je nejlečí na světě a je hodná a dycky mi
 283 sbílá vajíč- ee
 284 <14>: myslí asi jablíčka

285 <7>: ty: jabíčka ze stlomu a ty mi nejvíc
 286 chutnaj a va- a dělá nejlepčí jídlo na světě a
 287 ta a a potom palačinky taky.
 288 <0>: taky palačinky ty dělá maminka nejlepší.
 289 tak ((kývne na vítka))
 290 <23>: [moje máme je]
 291 <0>: [vítěčku] posloucháme vítěčka
 292 <23>: moje máma je hodná a chutná mi všechno
 293 jídlo ktelý mi uvaží.
 294 <0>: všechno jídlo ti chutná, tak to je dobře.
 295 <3>: a mně taky
 296 <0>: jurášku
 297 <5>: moje maminka je hodná
 298 <0>: a jaká ještě (.) jaká ještě může být
 299 hodná, dobře vaří, jaká ještě může.
 300 <5>: eee
 301 <10>: moje taky dobře vaří
 302 <0>: hm
 303 <X>: naštvaná
 304 <0>: naštvaná může být když ji zlobíte to ano.
 305 ale jaká ještě může ještě být maminka (.)
 306 třeba
 307 <18>: pani učitelko moje maminka dobře vazí a
 308 nejvíc mi chutnaj sešené jabíčka a takový
 309 ještě ji s to dáš hodně věcí a pak si je usuíš
 310 a máš to jako blambůlky:
 311 <0>: v sušičce no:
 312 <18>: joo
 313 <0>: sušené

314 <18>: ano
 315 <6>: a moje maminka je hodná stlaš*ně hodná
 316 <0>: to je dobře že je strašně hodná.
 317 <21>: ((nádech))
 318 <6>: a a a když a a a mně nejvíc chutná lajská
 319 ona jí i líp vazí než babič*ka.
 320 <0>: jo?
 321 <21>: ((nádech))
 322 <0>: tak ještě matoušek mně řekne jakou má
 323 maminku,
 324 <X>: a já
 325 <13>: moje máma vazí dobze.
 326 <0>: vaří dobře taky maminka,
 327 <11>: mmm
 328 <13>: a vazí palačinky a jablíčko
 329 <0>: jablíčko? jak dělá jablíčko z jablíčka
 330 upeče asi koláč ne. nebo palačinky
 331 s jablíčkama dělá maminka?
 332 <13>: ((přikyvuje))
 333 <0>: jo ty ti chutnají? tak jurášek ještě,
 334 <5>: moje maminka je hodna a a chutná mi a
 335 nej- a chutnájo mi a chutnají mi když mi udělá
 336 chjebícek s masem a se sýjem.=
 337 <0>: to dělá k snídani jo?
 338 <5>: to mi taky chutná.
 339 <0>: to ti taky chutná (.) dobře
 340 <19>: mně taky
 341 <0>: a ještě maruška nám řekne o své mamince,

342 <26>: a já a já
 343 ((děti se stále hlásí))
 344 <22>: můj tatínek to vaří nejlepčí taštičky.
 345 <0>: tatínek vaří taštičky?
 346 <22>: s mákem a jablíčkem.
 347 <0>: jo? tak to je šikovnej tatínek
 348 <X>: tatínek a mně
 349 <11>: já
 350 ((hluk))
 351 <0>: tak kdo ještě nepovídal. zdenička ještě
 352 nám řekne.
 353 ((hluk))
 354 <0>: posloucháme zdeničku ššš
 355 <30>: a mně nejvíc chutná kdys já někdy psídu
 356 někdy s maminkou eee ze skolky tak jí poplosim
 357 at jestli může mi vazit palačinky a ona tseba
 358 zekne jo a pak ji pomáhám.
 359 <0>: tak to si hodná že pomáháš mamince. kdo
 360 ještě pomáhá mamince (.) zvedněte ruku
 361 ((děti se hlásí))
 362 <0>: výborně tak a my sme se ještě nedostali
 363 k tomu jaký maminky můžou být
 364 <28>: eh
 365 <0>: my sme řekli hodný dobře vaří a jaká
 366 ještě může být maminka.
 367 <X>: zlobivá
 368 <0>: třeba když žertuje když s váma dělá
 369 legraci tak je maminka,
 370 <28>: eh

371 <10>: legrační
 372 <0>: legrační nebo vtipná. (.) jaká ještě může
 373 být
 374 <28>: eh
 375 <12>: chytrá
 376 <0>: chytrá. ano barunko
 377 <28>: moje máma je zlá jenže je hodná a potom
 378 je a potom máma má- a potom to (..) sp- spím a
 379 sem hodná
 380 <0>: a když si hodná tak je na tebe maminka
 381 taky hodná. že, (.) dyž zlobíte tak se maminka
 382 zlobí musíte být hodný aby maminka na vás byla
 383 taky hodná aby se nemusela s váma (.) zlobit
 384 že? (.) tak a já tady mám takovou maminčinu a
 385 ruku takhle vždycky takhle někoho pohladím a
 386 koho pohladím ten nám řekne ňákou básničku
 387 kterou sme se o mamince už učili. jo, zkusíme
 388 to takle jo. tak pohladíme třeba tady (.)
 389 kačenku. tak zkus nám říct ňákou básničku.
 390 <6>: naše máma to je máma máma máma maminka ta
 391 se nám ta se nám (.) tak plávě hodí plo našeho
 392 tatínka
 393 <7>: já
 394 <0>: dobře.
 395 <7>: já
 396 <0>: tak zkusíme tady, markétku,
 397 <7>: mmm
 398 <0>: vzpomeň si na ňákou
 399 <10>: v bzíšku si mě nosila v kočárku mě
 400 vozila pamatuješ první zoubek natlučené

401 kolínko u všeho si vždycky byla moje sladká
402 maminko.

403 <0>: výborně tak se ti to taky povedlo teď
404 zkusí filípek,

405 <21>: ((nádech))

406 <3>: já sem všechny zapomněl

407 <0>: všechny si zapomněl? ta zkus o tom jak
408 sm- tu první třeba.

409 <3>: sem všechny zapomněl

410 <0>: úplně všechny ti najednou vypadly jo? tak
411 já ti zkusím napovědět to je dobře že ste
412 přišli zkus říct.

413 <3>: to je dobře že ste přišli kouknout na svá
414 zlobidla do písniček do básniček dáme čertí
415 povidla dáme tanec trochu zpěvu když ste
416 přišli na návštěvu jedna slza hodně ((polkne))
417 lásky máme na to správné hlásky

418 <0>: no výborně podívej jak sis na to krásně
419 vzpomenul.

420 <7>: a já

421 <0>: tak ještě karlíček na karlíčka musím
422 takle došáhnout. (.) tak karlí zkus.

423 <7>: náš táta to je táta (.) ten se

424 <0>: hodného mám

425 <7>: hodného mám tatínka ten se nám tak právě
426 hodí pro naší ma- ((svěsí hlavu))

427 <0>: sme to tak trošku spletli že. jak to tam
428 je dál.

429 <22>: máma a potom táta.

430 <0>: nejdřív máma a pak je táta (.) tak jak to
431 bylo.

432 <X>: a můj táta

433 <0>: tak zkusíme všichni pomoci karlíčkovi tak
434 ja to bylo.

435 ((kája je smutný, na nikoho se nedívá a
436 nerecituje))

437 <100>: a můj táta to je táta hodného mám
438 tatínka ještě že ho v světě našla právě moje
439 maminka

440 <0>: výborně a já tady mám ještě jednu novou
441 básničku. a ta je mámo mámo maminko pohlad' mě
442 jen malinko. já se za to usměji, srdíčko ti
443 (.) daruji tak tu se pak třeba naučíme ještě
444 (..) až budeme po svačince

445 <19>: na besídku

446 <0>: na besídku můžem

447 <30>: a já sem este

448 <0>: tak my sme si tady povídali tak trošičku
449 o škole v přírodě trošičku o mamince (..) a
450 teď si budeme muset vybrat hospodáře

451 <28>: eh

452 <0>: a půjdeme se trošičku protáhnout.

453 <12>: pani učitelko

454 <22>: ()

455 <0>: jablíčko bylo? (.) hospodář

456 <18>: ne já

457 <26>: já se ještě

458 ((hluk, děti vstávají))

459 <0>: posad'te se děti ale posad'te se ať libunka
460 může ukázat koho vytáhne.

461 <1>: () a svestku

462 <18>: hruška

463 <0>: tak hruška bude dneska a kdo byl ještě
464 včera s libunkou,

465 <3>: ben

466 <X>: ben asi

467 <0>: tak pod' beníku šáhni do košíku a někoho
468 vylosuj. koho vylosuješ

469 <19>: ((losuje)) houbiska

470 <0>: houbička tak anežka

471 <26>: ach jo

472 <4>: dvě holky

473 <0>: dvě holky budou dneska? to nevadí

474 <26>: a kdy budu já.

475 <0>: až tě vylosuje někdo

476 <26>: já sem nebyla

477 <0>: ale určitě jo vystřídáme se všichni.

478 ((hluk))

479 <0>: tak teď pujdou předškoláci se připravit
480 na cvičení běžte se vyčurat

481 ((hluk))

482 <0>: tak holčičky můžou pomaličku jít

483 ((zvedají se kluci))

484 <0>: ne holky

485 ((hluk))

486 <0>: tak kluci taky můžou jít taky pomaloučku

487 ((hluk))

N8

MŠ B

TŘÍDA 200

KS: ranní kruh

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 5. 4. 2017

STOPÁŽ: 23 minut

ÚČASTNÍCI: 15 dětí, 2 učitelky

- 1 <01>: víte proč tady sem. protože vy vedle
2 sebe když ste (.) vy se pořád strkáte a děláte
3 ňáky neplechý.
4 ((hluk))
5 <01>: děti dobré ráno, držíme se všichni za
6 ruce?
7 <101>: doblé láno kájo.
8 <01>: dobré ráno: držíme se všichni za ruce?
9 míro (.) držíme se všichni za ruce?
10 <113>: ne (.) nedlžíme
11 <01>: ještě () se nedrží (.) stelinka se
12 nedrží:
13 ((hluk, děti se tahají za ruce, přetahují se,
14 povídají si))
15 <119>: chtel bych dolt
16 <02>: tobíčku pod' se teďka chytnout na kruh.
17 patom bude sváča bude taky sladká jo,
18 <119>: ale já sem () lotinky.
19 <02>: tak tobíku to si povíme potom jo teďka
20 sme na kruhu. (.) sváča bude až potom. (.)

21 ano? tobi nemá rád rozinky. to je asi teďka
22 důležitá zpráva.

23 <01>: děti slyšely ste to všichni? tobi nemá
24 rád rozinky.

25 <104>: cože?

26 <03>: ale my máme přece vedle ve školce jednu
27 rozinku a to si myslím že tu tom má rozhodně
28 rád.

29 <02>: joo

30 <01>: róza rozinka

31 <02>: tak můžeme se pozdravit?

32 <109>: rozinka

33 <02>: ondrášku vem si ten ().

34 <01>: miroslave uklidněte se. vy nám ten kruh
35 potom rozbíjíte.

36 <02>: tak nožičky narovnat, už ste připravený?
37 protažený?

38 ((děti začnou dupat))

39 <02>: kluci vy dupete takle?

40 <01>: dole pod náma sou školáci. a když tady
41 budeme takle dupat tak se jim tam budou hýbat
42 (.) lustr. a budou tam slyšet tyhle sloní
43 hrátky asi se jim nebude dobře učit. tak
44 můžeme?

45 ((hluk))

46 <01,02>: tři dva jedna teď

47 <200>: dobré ráno dobré ráno dobré ráno tobě
48 dobré ráno dobré ráno jak pak se máš (.) dobrý
49 den dobrý den neska máme krásný den dobrý den

50 dobrý den neska si to užijem ((s posledním
51 slovem si všichni sednou na zem))

52 <107>: já sem vyskočil

53 <101>: já sem máme špak upe na zadek a nevěděl
54 sem [()]

55 <01>: musíte dávat pozor když skáčete.

56 <02>: musíte dávat pozor no

57 <01>: byste si natloukli zadeček, tak
58 z radosti že si to užijem neska, hele děti a
59 abychom si to mohli užít. tak co pro to musíme
60 udělat? neska.

61 <101>: šimo ((natahuje ruce za chlapcem o dvě
62 místa vedle))

63 <01>: jak se tu budem chovat. ((učitelka jim
64 v tom zabrání))

65 <101>: achjo

66 <01>: abychom si to užili.

67 <109>: hezky

68 <102>: hezky

69 ((hluk))

70 <02>: možná by nám to mohl patriček povědět.

71 <101>: ne

72 <01>: tak co (.) páťo. jak se musíme chovat
73 nebo co musíme dělat abychom se tady měli
74 dobře.

75 <101>: hešky:

76 <119>: hnížko

77 <01>: ke knížkám bysme se měli taky chovat
78 hezky.

79 <101>: a ještě še nebít:t

80 <112>: ((hlásí se))

81 <01>: nebít se

82 <101>: nebo šurový.

83 <01>: surově se nebít. steli co ty máš za

84 nápad.

85 <112>: hodný

86 <01>: být na sebe hodný?

87 <112>: ((přikyvuje))

88 <01>: hele děti a vy ste

89 <113>: nedě- nedělat si faškši.

90 <01>: facky si nedávat (.) jasně (.) a to je

91 prima že to takle dobře víte.

92 <103>: čo chte zikali?

93 <01>: my s toničkou dobře víme, že včera byl

94 pro některé nejstarší děti tady velký den. (.)

95 tak jsem se chtěla zeptat stelinky (.) janinky

96 (.) a míly, (..) barunku čeká ten velký den

97 neska?

98 <102>: jo

99 <01>: takže ta nám to poví až v pátek. nebo

100 příští týden ale tyhlety tři naši nejstarší

101 (.) chtěli byste nám říct co se včera teda

102 událo? steli (.) ty ses hlásila.

103 (..)

104 <01>: co se včera stalo. kde ste včera byli.

105 <112>: ve škole na to

106 <01>: mhm a co ste tam dělali steli.

107 (...)

108 <01>: ví to někdo? ví to milan,
109 <109>: byli sme na zápise.
110 <01>: mhm a co to je ten zápis.
111 <109>: takový jestli tě vemou do školy nebo
112 ne.
113 <01>: mhm a janča byla taky na zápisu?
114 <101>: a když někdo de poště ta ti daj
115 poznámku
116 <01>: ((dá mu prst na pusu na znamení, aby
117 mlčel))
118 <112>: my sme byly spolu my sme byly takle
119 spolu.
120 <01>: vy ste byly dokonce spolu: a jo (.) a
121 řeknete nám [co ste tam dělali na tom zápise,]
122 <112>: [a pak tam byla tak ()]
123 <101>: škákali šme
124 <01>: ššš
125 (...)
126 <01>: janča
127 <104>: tam hrála na počítači
128 <X>: já taky
129 <01>: na dotykových počítačích jste něco na
130 obrazovkách měli ((předvádí))
131 <109>: noo to sem dělal já taky
132 <01>: milánek taky
133 <02>: no a ptaly se vás pani učitelky na něco,
134 <109>: hm asi jo (.) já nevím
135 <112>: sem byla na dvouh školech.

136 <01>: hm na dvou školách
137 <02>: a ptali se tě tam na něco steli?
138 (...)
139 <02>: třeba jako tady paní učitelka u které
140 ste byli minulý týden (.) o patro níže na tom
141 zápisu nanečisto (.) tam se vás ptala na
142 spoustu otázek. a ptali se vás i včera na
143 něco,
144 <112>: jo
145 <02>: a na co.
146 <101>: škola
147 <119>: ale já sem (
148)
149 <01>: oni už to možná školáci zapomněli. a
150 musely ste děti říct třeba ňákou básničku nebo
151 zazpívat písničku?
152 <109>: ne
153 <112>: já sem zpívala
154 <01>: ty si zpívala steli, a co si zpívala?
155 <112>: takovou tu jak je budulínek.
156 <01>: toho budulínka. no to já bych se hrozně
157 ráda naučila. protože stelča umí hrozně krásný
158 písničky o budulínkovi.
159 <101>: já taky
160 <01>: a asi je umí i páťa (.) a: museli ste
161 třeba něco nakreslit?
162 <110>: mužu? postavu
163 <01>: postavu
164 <109>: jo postavu

165 <101>: jo postavu
 166 <01>: no a tak jak- jakej z toho máte dojem.
 167 nebo pocit mílo
 168 <112>: budulínek budulínek
 169 <109>: já blbej
 170 <02>: ššš
 171 <01>: steli tak ale teď nezpíváme (.) jo, a
 172 máro proč špatný pocit máš z toho.
 173 <101>: špíváme
 174 <02>: patričku
 175 <109>: ((krčí rameny)) já nevím
 176 <01>: nevíš? líbilo se ti tam ve škole mílo
 177 <109>: ((přikyvuje))
 178 <01>: jo?
 179 <109>: teď pudem ještě jednou do jaký budu
 180 chodit třídy.
 181 <112>: já taky
 182 ((hluk))
 183 <02>: no (jak) já ti chci totiž něco říct, a
 184 dětem taky. já když sem šla včera ze školy:
 185 v ty tři hodiny odpoledne, tak sem potkala už
 186 janinku PŘ (.) vid' jani. patričku: netahej jí
 187 za tu sukýnku. (.) a já sem janinku potkala: a
 188 už šly s mamkou ze zápisu a asi sem do školky
 189 pro aleška si myslím. (.) protože šly kolem
 190 NM, a janinka i maminka měly takhle úsměv od
 191 ucha k uchu. obě dvě se smály že už to mají za
 192 sebou a nevypadaly uplně že by je to tam
 193 nebavilo.
 194 <01>: hm

195 <02>: že to prý bylo prima říkaly.

196 <01>: hm já vim dokonce toničko (.) že janinka
 197 s maminkou včera potkaly ještě druhou toničku
 198 ze školky taky po tom zápise.

199 <02>: opravdu?

200 <104>: jo

201 <02>: <<teda>>

202 <104>: a mámu

203 <02>: takže to byla velká náhoda ().
 204 ((hluk)) tak jo. chcete nám říct ještě něco o
 205 tom zápise? anebo nám to budete povídat jentak
 206 meziřečí vo tom co ste (.) jen tak meziřečí
 207 (.) jo

208 ((hluk))

209 <01>: tak jo. barunka má ten velký den dneska
 210 vid' baru. tak my ti budem držet palce, a baru
 211 ty deš do který školy. (.) do které školy

212 <102>: ((ukazuje dolů))

213 <01>: do týhletý školy co je pod náma?

214 <102>: mhm

215 <01>: takže vlastně když sem budeš chodit
 216 příští rok do školy, tak se asi budem potkávat
 217 že jo. že jo (.) tak jo. čáry máry fuk
 218 ((předvede rukama kouzlo))

219 <101>: fuk

220 <01>: a zápisy necháme všechny za hlavou.
 221 ((naznačí, že něco zahazuje za sebe)) barunka
 222 ho tam ještě nebude mít za hlavou. ale ostatní
 223 už ho budou mít za hlavu, a anežka jestli bude
 224 chodit do tý školky. (.) a řekněte mi někdo

225 z vás jaké téma řešíme tento týden. já už sem
226 to zase zapoměla.

227 <02>: ondrášek se hlásí

228 <113>: jo

229 <02>: ondro jaký (..) o čem se bavíme.

230 <01>: o čem si povídáme celý týden

231 <113>: še še)...)

232 <119>: ((leze po zemi, zvedá matrace atp.))

233 <02>: pod' si tady sednout ke mně

234 <01>: jaké téma ondro řešíme na kruhu.

235 ((hlásí se předškoláci))

236 <113>: še še še š- še

237 <01>: ondrášku ty si se ale hlásil, tak sme
238 mysleli že víš co řešíme za téma

239 <113>: še še še še še

240 <01>: ondrášku tak nám to dopověz jestli víš a
241 jestli ne ()

242 ((hluk, někdo přichází do třídy))

243 <101>: ahoj

244 <01>: ahoj vildo

245 <02>: dobré ráno

246 ((hluk))

247 <01>: pod' posad' se

248 <01>: tak ondro (.) tak si to promysli nejdřív
249 než se hlásíš.

250 <101>: a tam je kamera todle? to je kamera?

251 <LJ> hm

252 <101>: tam je kamera?

253 <LJ>: ano

254 <02>: tak ššš

255 <01>: lenku sme si prece predstavili. (.) tak

256 tedy janičko jaké téma řešíme tento týden

257 <104>: NŠ cte dětem

258 <01>: NŠ čte dětem. a víte že si čteme ()

259 pohádky, v pondělí sme byli v knihovně, tam

260 nám knihovnice přečetla nějaké věci z knížek,

261 no a my máme ještě jednu důležitou věc co s

262 váma dneska potřebujeme se zeptat jestli vy to

263 znáte.

264 <101>: zašínáme

265 <01>: představte si, že dneska () a říkal

266 čistý papír čistý papír čistý papír. a já sem

267 se šla teda podívat jestli tam máme ještě

268 nějaké bílé papíry. a představte si (.) že za

269 takovou malou chvíli za pár dnů (.) co sme tam

270 měli takovýhle balík papíru tak najednou sme

271 tam měli asi jen tři nebo čtyři.

272 <02>: no ale víš čím to kájo je?

273 <01>: no trošku tuším.

274 <02>: já tady totiž mám trošku pocit že (.)

275 někteří se rozhodnou že si chtějí něco

276 namalovat, namalují na ten velká papír takle

277 malý obrázek a potom řeknou že už je to hotové

278 že tam nic jiného namalovat nechtějí a dou si

279 to rovnou odnést do skříňky a nebo do složky.

280 a potom když dou odpoledne domů, tak v té

281 složce mají takle hodně papírů takový stoh

282 papíru. a rodiče si potom říkaj, jak je to

283 možné, že to někdo stihl ale (.) vlastně tím

284 papírem se takhle pěkně plýtvá.

285 <01>: hm a to já kolikrát ještě když odcházím
286 domů tak najdu třeba různě takle pohozený ty
287 papíry kerý sou třeba i čistý.

288 <02>: hm

289 <01>: sou to čisté papíry ale sou zmačkané
290 pošpiněné otrhané

291 (..)

292 <02>: no a co my s tím teda můžem=

293 <01>: =potom přijde ála ráno jednoho dne (.) a
294 já řeknu álo papíry nemáme prostě sme si ten
295 balík kerý sme tu měli na ňákou dlouhou dobu
296 tak sme ho vyplýtvali uplně za málo dní. a teď
297 už nemáme na co kreslit. co budem dělat? (.)
298 děti co s tím budem dělat.

299 <104>: já mám doma spoustu ()

300 <01>: janinka by mohla přinést svůj papír,
301 ještě někdo má ňáký návrh co bysme mohli
302 dělat?

303 <107>: já mám

304 <109>: jo já taky mám

305 <X>: dobré ráno

306 <117>: my máme taky celou krabici ()

307 <01>: a co kdyby náhodou hanička koupila
308 příště ňáký balík tedy jak se k tomu balíku
309 budeme chovat
310 ((hluk, někdo přichází do třídy))

311 <X>: hecky

312 <01>: dobré ráno

313 <101>: nebudem z něho dělat takovou hlomadu
314 oblázků

315 <107>: já mám sice papíry, ale mám je takle
316 v balíku mám je tam takle prostě až ()
317 v poličce () na pláci
318 <01>: takže papíry jsou na práci že jo,
319 <101>: my doma máme asi takový
320 ((hluk))
321 <01>: a nemáte někdo nějaký návrh abychom mohli
322 šetřit tím papírem teda,
323 <101>: ne
324 <119>: jo můžeme ho dávat do koše ((křičí))
325 <104>: malujeme na celý papír
326 <01>: a janinka říká, že si vezme vždycky ten
327 papír a maluje na celý papír. (.) a že si
328 nevezme pět papírů za den ale namaluje třeba
329 jenom jeden obrázek na který si dá hodně
330 záležet.
331 <101>: tuli tuli
332 ((hluk))
333 <01>: dobré ráno děti, dobré ráno,
334 <101>: tulili a tulili
335 <01>: a co ty honzí ještě
336 <107>: já ještě nápad že by se ()
337)
338 ššš
339 ((hluk))
340 <01>: hele tohle bylo docela zajímavý páťo.
341 slyšels to? co říkal honzík (.) poslechněte si
342 ho ještě jednou jo,
343 <02>: pod' se posadit.

344 <01>: řekni nám to ještě jednou.

345 <119>: ((lehne si na matrace ve třídě a
346 zůstane tam až do konce kruhu, leží, listuje
347 si v knížce nebo se dívá na ostatní))

348 <107>: ladši nevodnášejte tolik papírů abysme
349 to pak tolik nespotebovávali tolik papílů.
350 protože to stojí hodně peněz, a zas vyplajcne
351 se ty peníze.

352 <01>: mhm a teď to teda ten honza krásně řek
353 (.) stojí to hodně peněz (.) majdo a leni
354 dobré ráno. my se tady bavíme o tom

355 <101>: ahoj majdo ()

356 <01>: že nám tady strašně rychle zmizel balík
357 papíru a že bysme měli tím papírem trochu
358 šetřit, protože to stojí peníze to že si tady
359 namalujem kousíček takovou malou postavičku na
360 jeden papír někdo tam něco rychle načmarlíká a
361 už to nesete do skříňky pak tam máte takovýhle
362 balík ňákých papírů.

363 <104>: já sem si plávě zekla ze tady máme moc
364 málo papílů

365 <02>: miroušku

366 <01>: mílo co by měl za nápad.

367 <109>: když chcete nakreslit dvě ob- dva
368 obrázky tak je tak jeden na první stranu a
369 druhý na druhou stranu.=

370 <01>: jasně. to je výborný (.) to je dobrej
371 nápad jo, že se dá šetřit papírem i tak že si
372 namalujete obrázek jeden na jednu stranu
373 otočíte stránku a takle ((vezme papír a
374 ukáže)) pak zase na tu druhou stranu.

375 <02>: no a někdy se stane,

376 <01>: posad' se posad' se

377 <02>: že třeba ste namalovaly právě ten jeden
378 obrázek, a řeknete si no jo ale já už si teďka
379 malovat nechci. tak právě proto vám děti
380 říkáme ať si ty papíry necháváte tady na
381 topení. potom když je třeba čas po obědě po
382 odpočinku a vy si chcete znova malovat tak si
383 tam můžete najít ten svůj papír, ten svůj
384 obrázek, právě takle ten papír otočit a
385 namalovat h i z té druhé strany. (.) jo? tak
386 jo

387 <101>: oo

388 ((hluk))

389 <01>: takže vlastně teď je nová várka teď
390 papíru, a my bysme se měly připomenout že když
391 máme náký nový papír který chceme vyhodit,
392 třeba odstřížky když vyrábíme ()

393 <02>: [miroušku]

394 <01>: nebo něco (.) tak kam dáváme ten papír
395 do jaké popelnice.

396 <109>: do modré

397 <01>: do modré popelnice (.) jasně. a co se
398 potom děje s tím papírem když mi ho dáme potom
399 do té modré popelnice (.) tu zavřou a odnesou,
400 tak co se s ní děje mílo.

401 <109>: recykluje se.

402 <02>: ano mhm

403 <01>: víte všichni co to znamená? že se papír
404 recykluje?

405 <103>: a pak a pak a pak se a pak bude z něho
406 takle a nověj

407 <109>: a on se zas bude používat.

408 <01>: jasně bude se takle vlastně taky šetříme
 409 tím papírem protože ho ještě jednou použijem.
 410 (.) že už to třeba nebude takový hezký bílý
 411 papír jako máme ten balík, kerý je takle
 412 tlustý abychom () (.) ale můžeme ho
 413 zase znovu použít. takže vás poprosíme abyste
 414 šetřili papírem, malovali obrázek tak že
 415 zamalujete celý ten papír třeba nebo malujeme
 416 oboustranně, neodnášejte stohy papíru domů a
 417 když máme odstřížky tak je neseme do modré
 418 popelnice. jo? to sou takový důležitý věci
 419 kerý si tady povíme.

420 <02>: a já myslím že to tady děti vědí jenom
 421 na to občas zapomenou.. takže je dobré si to
 422 takle připomenout

423 <01>: je a toni zapíšem si to za ty uši zase?

424 <02>: mohly bysme.

425 <01>: tužku připravte si tužku, ((ukazují,
 426 jako kdyby držely v ruce tužku)) a zapíšeme si
 427 za uši. ((předvádějí, že tužkou píšou za
 428 ucho)) šetříme papírem (.) ondrášek si to taky
 429 zapíše za uši že šetříme papírem ((hluk)) (..)
 430 malujeme na oboje dvě strany nenosíme tolik
 431 moc papíru do složky domů jo (.) vždycky to
 432 dobře promyslete co chcete s tím papírem dělat
 433 (.) co sme ještě říkali. šimi (.) co ještě.
 434 odstřížky papírové dáváme do modré popelnice
 435 jo (.) a je to tam v tý hlavičce.

436 <X>: (já sem to tam to dával)

437 <02>: no tak jo

438 <01>: já bych teda dneska toničko (
 439) knížku ()

440 <02>: to je teda jedna velká práce celý týden.
 441 že jo.

442 <01>: no ještě to není hotové možná že to
 443 budem dokončovat i příští týden
 444 ((hluk))
 445 <02>: kluci
 446 <01>: ale kluci (.) kluci (.) představte si,
 447 že naše holky vyrobily nebo začely vyrábět
 448 strašně krásnou věc. je to krásná práce (.) my
 449 si sice celý týden povídáme o knize, a holky
 450 začly pracovat na tom že si jednu knížku tady
 451 vyrobíme i do naší NŠ tady do třídy.
 452 <02>: ondro
 453 <01>: a podívejte se jak krásný stránky (.)
 454 ((ukazuje dětem knihu)) vyrobily barunka (.)
 455 josefínka (.) léňa (.) () a majda. ()
 456) steli. kdybys taky chtěla ještě máme prázdné
 457 stránky. děti (.) a o čem vy si myslíte že ta
 458 knížka holky neříkejte to že ta knížka je.
 459 když se podíváte na ty stránky tak co byste
 460 řekly že to bude.
 461 <X>: kyti kyti
 462 <101>: květina
 463 <01>: patriček říká květina (.) o čem to bude
 464 ta knížka.
 465 <113>: o jelenech
 466 <109>: o jaru
 467 <01>: o jaru. jasný. (.) mhm (.) leni je to
 468 tak je to knížka o jaru?
 469 <108>: ((přikyvuje))
 470 <01>: a my sme si ještě říkali že to jaro,
 471 v NŠ. a můžeme vám s toni něco z té knížky i
 472 přečíst? protože my sme třeba tady s barunkou
 473 včera seděly (.) ještě v pět deset, a psaly

474 sme do té knihy. tak já vám třeba (.) můžeme
475 začít tady s tou první stránkou?

476 ((holky přikyvují))

477 <01>: jo můžu?

478 ((přikyvují))

479 <01>: jo? tak podme na to. tak tohle bára
480 připravila takovou ilustraci: a

481 <119>: o:

482 <01>: tady mi nadiktovala,

483 <101>: eeee

484 <01>: co tady na té stránce je. tak
485 poslouchejte dobře. (.) na kouzelné zahradě je
486 kouzelná budka kde bydlí sýkorky. ty sýkorky,
487 tam zobou kouzelné zrní. vždycky ráno se chodí
488 napít do kouzelné kytky.

489 <117>: ty jo

490 <01>: to je třeba na tédleté stránce. (.) moc
491 hezký (.) potom tady máme josefínku jo? můžu
492 vám přečíst i tu josefínku? podívejte se co
493 tam je. (..) motýlek krasabelka (.) je
494 kouzelnej motýl (.) který lítá do kouzelný
495 zahrady. motýl krasabeky je hrozně krásný
496 motýl, který když se bojí, tak letí do
497 bezpečný zahrady.

498 <02>: no to je teda

499 <01>: také tady máme sýkorky kouzelné zrní,

500 <101>: a ještě tady tady

501 <01>: motýla krasabelku

502 ((hluk))

503 <01>: a vím že ještě text je tady, to je o
504 děti todle má i druhou stranu. to vám za
505 chvíli ukážu. to budete koukat. tady je
506 napsáno (.) to dělala lenča, velikonoce.
507 protože to je taky jaro tak v NŠ to budeme mít
508 příští týden

509 <X>: dobrý den

510 ((hluk))

511 <01>: duhovka místo sluníčka. to je kytká
512 duhovka že jo tady. (.) (vidíte) že sou dva
513 ptáčci? vidíte to? a co tady ještě je (.)
514 ptáčekové si zpívají (.) mají se rádi. páťo a
515 pak je šipka (.) kouzelná duhovka (takže)
516 rozkvetla nám (..) v trávě.

517 <101>: v tlávě

518 <02>: to si vymyslela lenčo?

519 ((hluk))

520 <02>: sama? to je dokonce básnička:

521 <01>: trošku sme to daly do kupy.

522 <02>: mhm

523 <01>: tady velikonoční zajíček schovával
524 vajíčka do trávy. (.) takže my tady máme jednu
525 stránku o (.) králíčcích (.) druhou o
526 kouzelném zrní, jedno je motýl v kouzelné
527 zahradě a pak sou tady ptáčekové co se mají
528 rádi, svítí tady květina místo slunce (.) a
529 dokonce sou tady ty velikonoce. jo to je tady
530 ten zajíček. tak a janča s majdou to ještě
531 dopracujou. že jo. () tak já
532 se na to moc těším

533 <02>: no to já taky

534 ((hluk))

535 <02>: ještě na tý druhý straně
536 <01>: ježiš já sem ale zapomněla.
537 <02>: ()
538 <01>: já vám to (první) přečtu a pak vám to
539 ukážu. v NŠ sme sázeli fazolky. vyrostly nám
540 na okně. a takle to lenča kreslila
541 <02>: teda leni to vypadá jako (.) masožravka
542 <01>: přesně to sem včera říkala
543 <101>: uka
544 ((hluk))
545 <01>: tady tady tady jo (.) a podívejte se na
546 okno a takle takle tydlecty (..) fazolky sou
547 tam taky takle propletený že jo.
548 <101>: ()
549 <01>: a dneska děti vy budete mít volné ruce
550 na cestu domů, tak si vezměte každý tu svojí
551 vypěstovanou fazolku. jo? tak jo.
552 <101>: co je todle
553 ((hluk))
554 <101>: co je todle
555 <01>: a co teď toničko máme ještě čas?
556 <02>: no moc času děti nemáme protože nám za
557 chvíličku přijde lucka. a bude dramataťák.
558 <X>: jo:
559 <02>: takže si teď děti podte pomalu umýt ruce
560 vyčůrat ((hluk, děti běží pryč))

N9

MŠ B

TŘÍDA 200

KS: ranní kruh

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 10. 4. 2017

STOPÁŽ: 15 minut 15 vteřin

ÚČASTNÍCI: 14 dětí, 2 učitelky

- 1 <02>: ta:k
- 2 ((hluk))
- 3 <03>: ššš v kruhu se nepovídá
- 4 <02>: můžeme děti začít?
- 5 <03>: vůbec si nikdo nepovídá: jo? (
6)
- 7 <110>: ahoj ((mává na kameru))
- 8 <03>: majdo (.) vůbec si toho ne to majdo
- 9 <02>: jo soustředíme se na kruh jo:, jako
10 minule. my už děti víme že se vůbec není čeho
11 bát že jo a počkáme tamhle na kluky.
- 12 <03>: máme čtrnáct dětí?
- 13 <02>: tam sou čtyři vedle.
- 14 ((hluk))
- 15 <03>: podte sem
- 16 ((hluk))
- 17 <02>: míro (.) miroušku podte sem půjdete se
18 umýt potom jo?
- 19 <03>: ne už nevodcházejte už podte sem jo teď
20 už není čas se umýt jo

21 <02>: čekáme na vás celou dobu, tak si podte
22 na chvilíčku sednout za námi (.) míro ondrášku
23 honem

24 <111>: to je teda (život)

25 <02>: tak a děti já sem vám na tom našem
26 prvním kruhu slibovala, že pro vás budu mít
27 jednu takovou hádanku. a (.) ten kdo bude
28 vědět správnou odpověď na tuhle hádanku (.)
29 tak pak se přihlásí zvedne ruku a ta hádanka
30 je pěkně těžká, patričku. soustředíš se?

31 <03>: koukejte se na nás sem jo? všichni

32 <02>: poslouchajte pozorně. (.) malá bílá
33 pokladnička, (.) samé zlato skryto v ní:,
34 otevřít ji umí každý, zavřít nikdo neumí. to
35 je strašně tě-

36 ((milan se hlásí))

37 <02>: mílo co tě napadne?

38 <109>: vajíčko

39 <03>: [ha teda mí:lo:]

40 <02>: [jak tě to napadlo] mílo?

41 <109>: protože kdy- když to rozkrápněš. tak
42 tak už tam není žádný vajíčko? nic

43 <02>: aha a už se nedá zpátky zavřít dohromady
44 vid'.

45 <109>: no

46 <03>: umí někdo zavřít vajíčko zpátky
47 dohromady?

48 <112>: jo

49 <101>: jo

50 <03>: ondrášek?

51 <110>: jo ale jenom kouzelný ((křičí))
 52 <02>: a napadá děti ještě někoho z vás ještě
 53 něco jinačího co by to mohlo být? já vám to
 54 ještě jednou přečtu jo, (.) malá bílá
 55 pokladnička (.) samé zlato skryto v ní (.)
 56 otevřít ji umí každý zavřít nikdo neumí.
 57 <119>: vajíc*ko
 58 <03>: no jo
 59 <02>: myslíte si opravdu že je to to vajíčko?
 60 <119>: jo
 61 <109>: jo
 62 ((hluk))
 63 <02>: tak já vám něco ukážu. já když sem šla
 64 dneska
 65 ((hluk))
 66 <02>: já když sem šla dneska do školky tak sem
 67 ráno (.) nezapomněla otevřela sem lednici (.)
 68 a jedno to bílé vajíčko sem sem do školky
 69 přinesla. a když budete chtít tak já ho tady i
 70 rozbiju abyste viděli.
 71 <03>: to zlato,
 72 <02>: to zlato uvnitř.
 73 <112>: v tom je zlato?
 74 <02>: jaké zlato tam je uvnitř.
 75 <109>: žloutek
 76 <02>: ten žloutek jasně. tak to zkusíme
 77 <103>: hi hi
 78 <02>: já dám tohle vajíčko na stranu
 79 <03>: je tak držte toničce palce

80 ((hluk, děti lezou blíž, aby viděly, jak paní
81 učitelka rozklepne vajíčko))

82 <02>: ()

83 <03>: chceš ()

84 <02>: já to udělám rukou františku sedíš na
85 kruhu?

86 <103>: jo

87 <02>: aby viděly os- nesedíš. patriček za
88 tebou nevidí. (.) tak já du na to jo

89 <03>: koukejte zlato

90 ((rozbíjí vajíčko o hranu misky))

91 <03>: a je to

92 <119>: hotovo:

93 <X>: jo:

94 ((hluk))

95 <03>: vidíte? a už to nezavře nikdo.

96 <02>: dalo by se děti (.) takle vzít teďka ten
97 bílek to bílé okolo a ten žloutek a zase to
98 teďka dát do té skořápky a zavřít to zalepit?

99 <200>: ne:

100 <110>: to jenom kouzelný

101 <02>: <<jenom kouzelný?>> takže

102 <107>: hmm v pohádkách

103 <02>: takže je ta hádanka takle správně? ta
104 odpověď na tu hádanku to vajíčko?

105 <109>: jo

106 <02>: je (.) že jo. tak to sem vám takle
107 přinesla jenom tak na ukázkou,

108 <101>: my máme pohádku krrál nad slato
109 <02>: sůl
110 <03>: sůl
111 <02>: nad zlato že jo a tam je takový ten král
112 a to je pravda. ale já sem vám děti k tomu
113 vajíčku přinesla i takový příběh neska.
114 <03>: a já ještě mám otázku.
115 <02>: takjo
116 <03>: ještě mám otázku jo?
117 <02>: běžte se vrátit na značky
118 <03>: řekněte mi jednu prosím vás věc. proč si
119 vůbec povídáme o vajíčkách tady dneska?
120 <113>: plotože budou vejikonoce
121 <03>: protože budou velikonoce. a velikonoce
122 se vyznačují velikou krásou, omalovanými
123 vajíčkami které se menují kraslice.
124 <107>: kraslice
125 <03>: a spoustou dalších dalších věcí a mě by
126 právě () zajímalo,
127 ((hluk))
128 <02>: ondro
129 <03>: počkej co to je kouzelný předmět jo
130 musíte na něj být dneska opatrný protože je
131 (.) křehký může se pomačkat.
132 <02>: miroušku sedni si na značku.
133 <03>: otázka je (.) co já vim že už ste to
134 říkali ráno ale já sem tady nebyla a neslyšela
135 sem to. co vás napadne když se řekne
136 velikonoce. (.) s kouzelným předmětem, kdo by

137 nevěděl tak to prostě úplně normálně pošle
138 dál. (.) jo? tobí co tě napadne.

139 <119>: jak se nabalvví vajiko tak se a () a
140 je cho veikonocni vaicko.

141 <03>: když se nabarví vajíčko tak je z toho
142 velikonoční vajíčko. tak tos hezky řekl pošli
143 to dál.

144 <119>: eeee

145 <02>: pošli to janince uděláme to takle hezky
146 do kolečka

147 <03>: a stačí klidně jedno slovo

148 <02>: jani.

149 (...)

150 <03>: nemusíš povídat můžeš dál,

151 ((podá vajíčko vedle))

152 <02>: tak zkus co tě napadne (..) o čem sme se
153 třeba ráno bavili.

154 (...)

155 <03>: když se řekne velikonoce, co k tomu
156 patří.

157 <02>: vy ste tady dokonce ráno vyráběli tuším
158 něco (.) a to k velikonočům taky patří.

159 <112>: vajíčka

160 <02>: ty vajíčka a ty kraslice a ještě něco tě
161 napadne?

162 (...)

163 <02>: co má třeba míla tady dneska ve školce.

164 (...)

165 <02>: viděla si to? co míla přinesl?

166 <112>: pomlázku
167 <02>: pomlázku. (.) takže pomlázka
168 <03>: můžeš to poslat ((šeptá))
169 <112>: ((pošle předmět dál))
170 <02>: napadne tě ještě něco?
171 (...)
172 <102>: ((pošle předmět dál))
173 (...)
174 <109>: beránek
175 <03>: beránek. hezký mílo.
176 <02>: míla totiž ráno (.) byť to na kruhu
177 neřekl a potom mi říká toničko já sem na něco
178 zapomněl. tak ještě ten beránek. (.) tak jo
179 frantí. co tě napadne když se řekne
180 velikonoce.
181 <103>: eee nevím
182 <02>: nevíš?
183 ((hluk))
184 <03>: tak třeba jaký je roční období franto.
185 <103>: nevím
186 <107>: nevím
187 ((hluk))
188 <111>: nevím fakt netuším ((předvádí se))
189 nevím
190 <03>: pšššš
191 <02>: míro
192 <103>: já sem vylábel neska eee ee já em
193 vyábel neka

194 <02>: ššš
195 <103>: z vajšek eee eee eee (zoo)
196 <02>: kozu? zoo?
197 <103>: zoo
198 ((smích))
199 <03>: franta vyráběl z vajíček zoo.
200 <02>: tobiášku posad' se prosim tě
201 <03>: tobi pocem ke mně pod' tobičku
202 <109>: zoo z vajíček?
203 <113>: zoo z vajíšek vyrobil flanta.
204 <02>: mhm tak jo,
205 ((hluk))
206 <02>: tak dobře. (.) děti. (.) ale podívejte
207 se kdo má kouzelný předmět (.) a tady se
208 povídá na tom kruhu kdo chce, počkejte jo,
209 podáme to majdě. majdo co napadne tebe když se
210 řeknou velikonoce.
211 <110>: vekonoční králíček
212 <02>: velikonoční králíček
213 <03>: mhm jaro a sou ty mládátka vid',
214 <02>: mm tak pošleš to ještě dál ondráškoví.
215 <111>: ne
216 <03>: pššš
217 <02>: míro
218 <115>: nevim
219 <02>: nevíš
220 <03>: hm tak to je taky dobrá odpověď že jo.
221 řekl prostě že nevim.

222 <119>: odleze z kruhu pryč, lehne si pod stoly
 223 a tam leží, po chvíli se přesune na matrace,
 224 kde zůstane až do konce kruhu))

 225 <02>: páťo. co tebe napadne co patří
 226 k velikonocům.

 227 <101>: já taky nevím
 228 <107>: já taky nevím

 229 <02>: ale honzí honzí (.) ty si nad tím určitě
 230 teď přemýšlel

 231 <113>: já taky nevím

 232 <02>: a já myslím že kluci se jenom tak teďka
 233 už opičíte. že vy víte. jenom se vám moc
 234 nechce takle do té hlavičky pátrat vid',

 235 <113>: še š- š- še dyš (..) vyfoukneme
 236 škošápu tak tak tak má- máme hodně va*jíčka

 237 <02, 03>: mm

 238 <02>: my sme si totiž haničko ráno povídali
 239 jak se ty vajíčka vyfukují.

 240 <03>: no to je těžká práce dost. no

 241 <02>: je

 242 <03>: já to třeba dost nerada teda dělám.
 243 ((hluk))

 244 <113>: a ještě mi ech ech (...) še s- ššš še
 245 (...) še i že i še i š- š- še- (...) še loste
 246 ovoce.

 247 <03>: mmm že roste ovoce,

 248 <02>: už začíná růst ovoce že jo. už se ty
 249 stromečky a rostlinky probouzí,

 250 <03>: kvetou ovocné stromy že jo. aby potom
 251 mohly mít ty plody to ovoce.

252 <106>: a já sem včera malovala
253 <101>: my sme ()
254 <02>: šššš
255 <106>: (akáty)
256 <03>: včera už si malovala vajíčka? a na jaké
257 barvy?
258 <106>: eee eee (...) fixkama.
259 <03>: jo fixkama
260 <02>: a klári pověz haničce kolik že si těch
261 vajíček malovala.
262 <106>: jedno
263 <03>: <<jedno jo (.) a máš ho doma?>>
264 <106>: jo (...) a ještě že sem barvila ještě
265 jedno. a potom sem je vsecky malovala a mela
266 sem [()]
267 ((hluk))
268 <02>: [tobi]
269 <111>: [nech me bejt]
270 <106>: a potom sem si tam () díry a potom
271 sem se zas vyfoukla ()
272 ((hluk))
273 <02>: míro
274 <106>: a pak se to vybalvilo.
275 <03>: no vidíš to,
276 <106>: a potom sem (dostala) eee taštičku a už
277 si nevzpomínám co ty ty
278 <03>: jako (.) nadílku od králíčka?
279 <106>: hm

280 <103>: ((hladí paní učitelku, chce si jí
 281 sednout na klín, když se mu nevěnuje, odleze
 282 pryč z kruhu a až do konce si hraje s hračkou
 283 v rohu místnosti))
 284 <03>: jo? že jo (.) ten dává.
 285 <02>: od beránka
 286 <03>: beránek aha taky mi to přišlo náký
 287 divný.
 288 <117>: nevím
 289 <03>: nevíš jo: šímo. třeba určitě u vás
 290 k velikonočům patří že jezdíte na chatu. (.)
 291 že jo.
 292 <117>: no
 293 <03>: vid'
 294 <117>: a [()]
 295 <02>: [je když sme] děti u toho zajíčka jak
 296 sme si to teďta troško popletli v těch
 297 hlavičkách. tak ono to vlastně (.) není úplně
 298 pravda protože v každé té zemi (.) se ty
 299 velikonoce slaví trošičku jinak a stejně jako
 300 se trošičku jinak slaví vánoce, a další
 301 svátky, tak taky velikonoce. a (.) třeba právě
 302 v té anglii
 303 <03>: mmm
 304 <02>: a v americe, tam chodí ten velikonoční
 305 zajíček. a víte co dělá? on má ty vajíčka (.)
 306 má ty normální i čokoládová (.) a on je
 307 schovává dětem po zahradě a ty děti když se
 308 ráno probudí tak vezmou do ruky košíček a
 309 jejich úkolem je ty vajíčka najít. (.) takže
 310 takle to taky někde funguje takle to taky
 311 někde je, a my si tenhle týden povíme jak ty

312 velikonoce slavíme tady u nás v české
313 republice. a naučíme se hlavně tu koledu.
314 abyste kluci (.) až půjdete v pondělí vyšupat
315 holky pomlázka
316 <111>: joo
317 <X>: no jo jo
318 <02>: tak abyste věděli co máte u toho říkat.
319 <117>: jeee
320 <02>: protože když u toho nic říkat nebudete
321 tak vám ty holky ty vajíčka dávat vůbec ale
322 vůbec nemusí: (.) jo no a protože si haničko
323 myslím že ten kruh už je dlouhý protože už je
324 druhý
325 ((hluk))
326 <02>: tak si ten příběh
327 ((hluk))
328 <03>: šššš
329 <02>: tak si ten příběh přečteme třeba před
330 obědem.
331 <03>: noo
332 <02>: jo?
333 <03>: no jasně
334 <02>: a míla nám chce ještě ukázat pomlázku
335 kerou si sem do školky přinesl dneska.
336 <109>: na výzdobu
337 <02>: <<na výzdobu>>
338 <02>: a my sme s mílou domluveni že (.)
339 vyšupat tady holky může až ve čtvrtek.
340 <03>: hm dobře dobře

341 <02>: jo

342 <03>: mohli bysme udělat nákou takovou
343 šupanici.

344 <02>: hm

345 <113>: jeee

346 <104>: iiii

347 ((hluk))

348 <02>: a hlavě děti ((hluk)) víte (.) že tenhle
349 čtvrtek (.) my už sme si to říkali ((hluk))
350 pššš honzí poslouchej (.) my sme si to říkali
351 už minulý týden. ale tendle čtvrtek bude
352 speciální v tom, že se mu říká zelený čtvrtek.
353 ((hluk)) honzí

354 <03>: to je důležité máte velký úkol.

355 <02>: a ((hluk)) a my sme ta NŠ. máme tady
356 rádi zelenou barvu je tady všude kolem nás (.)
357 a když bude ten zelený čtvrtek tak si teď do
358 hlavičky všichni zapište vezměte si tužku,

359 <109>: mám pomlázku tužku ((ukazuje, že si
360 zapisuje informaci za uši pomlázkou))

361 <02>: a pište. ve švrtek, si vezmu na sebe,
362 něco zeleného, to znamená, buď ponožky (.)
363 nebo (.) kalhoty

364 <119>: já vim co

365 <02>: nebo (.) sponku do vlasů (.) nebo (.)
366 gumičku

367 <110>: něco zeleného

368 ((hluk))

369 <02>: nebo třeba zeleného plyšáka,

370 <112>: nebo céčka

371 <02>: nebo céčka je to uplně jedno. ((hluk))
372 ale já vám to budu děti připomínat a jsem
373 zvědavá kdo ve čtvrtek (.) přijde zelný jako
374 vodník. (.) jo? ((smích)) když je ten zelený
375 čtvrtek.

376 <X>: a musím si blát ()

377 <X>: já si to vemu

378 <101>: já vim co

379 ((hluk))

380 <02>: ne: (.) já myslím že na to nezapomenete
381 to si ještě připomenem.

382 <111>: já já nic nemám

383 <113>: a vy si taky vemetě

384 <101>: já mám šechno zelený

385 <02>: a ponožky máš zelené podívej míro, tak
386 si je vezmi ve čtvrtek dej je dneska vyprat
387 mamce a ve čtvrtek si je zase vezmi jo, a tak
388 a děti ((tleskne))

389 <102>: a ty si taky vezmeš

390 <02>: no jasně já si taky vezmu něco zeleného

391 ((hluk))

392 <02>: a protože je děti venku strašně krásně a
393 mě už mrzí že tam nejsme tak se teď pojdte
394 všichni vyčůrat umýt ruce a půjdeme se
395 obléknout ().

396 ((hluk, děti vstávají a jdou pry

N10

MŠ B

TŘÍDA 200

KS: ranní kruh

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 11. 4. 2017

STOPÁŽ: 23 minut 9 vteřin

ÚČASTNÍCI: 17 dětí, 2 učitelky

- 1 <02>: tak milánku víte co? tady byla ()
- 2 <105>: alešek kde je.
- 3 <02>: alešek zase přijde honzí jo, on jenom na
- 4 chvíličku odešel
- 5 ((někdo přichází))
- 6 <103>: nemám bačkůlky
- 7 <02>: dobré ráno (.) ještě františek nám přijde
- 8 na kruh
- 9 <121>: jo
- 10 <102>: flanta zikal že nemá bačkůlky
- 11 <02>: tak franta si ještě zapomněl bačkůrky,
- 12 (.) děti stojíme všichni na značkách?
- 13 <121>: já nemám
- 14 <119>: já nemám
- 15 ((hluk))
- 16 <02>: máme tam připravené nohy?
- 17 <19>: já nemám
- 18 <X>: já taky nemám

19 <02>: to nevadí. (.) tak majdo (.) majda s
20 milou prosim vás abych vás nemusela pořád
21 napomínat tak si dobře rozmyslete jestli je
22 dobře být takle vedle sebe.

23 <109>: ne

24 <02>: není to dobře? tak si pod' stoupnout
25 někam jinam mílo ať tě to neruší.

26 <109>: budu tady

27 <02>: tak majdi chytني se s patričkem (.) a
28 pozdravíme se jo? tři dva jedna teď

29 <200>: dobré ráno (.) dobré ráno (.) dobré
30 ráno tobě (..) dobré ráno (.) dobré ráno (.)
31 jak pak se máš (..)

32 ((miroušek tahá ostatní za ruce, skáče, otáčí
33 se))

34 <200>: dobrý den (.) dobrý den (.) neska máme
35 krásný den (..) dobrý den (.) dobrý den (.)
36 neska si to užijem

37 <02>: teda miroušku, ty máš tady tělocvik?

38 <111>: ne

39 <02>: ne? děti my půjdeme cvičit dneska
40 odpoledne do auly a dokonce se půjdeme

41 <105>: (alešek)

42 <02>: i dopoledne ((ukazuje honzovi, že má být
43 potichu)) honzí podívat na dvoreček. já sem ti
44 řikala kde je alešek honzí alešek je jenom
45 vedle v herničce na chvílku jo, na kruhu u
46 malých dětí.

47 ((hluk))

48 <02>: děti já tady mám dneska (.) na kruh
49 spoustu předmětů

50 <119>: a a i já taky

51 <02>: a vlastně i tobiček je jeden takový
52 neska kouzelný (.) šimo kouzelný předmět. víte
53 co spojuje všechny (.) tydle (.) předměty a
54 tobička dohromady?

55 <101>: jo

56 <109>: já to vim

57 <109>: je to žluté

58 <119>: lutou

59 <02>: hm (.) všechny tyhle (.) věci a tobík
60 mají žlutou barvu tobí. ty si to udělal neska
61 takle schválně? domluvil ses takle s mamkou?

62 <119>: ne já chem to delal takle (
63)

64 ((cinkání nádobí, někdo přichází do třídy))

65 <02>: aha a víte děti proč sem vybrala zrovna
66 na dnešní den

67 <119>: já chem totis teplachy byly ()
68 luty

69 <02>: mhm víte proč sem na dnešní den zrovna
70 vzala všechny předměty vilí (.) žluté,

71 <119>: plotoše je je lutý švrtek

72 <02>: no zelený čtvrtek bude ve čtvrtek, to je
73 až (.) pozítří. ale neska máme úterý (.) tak
74 jaké by to úterý mělo být

75 <119>: luté luté

76 <109>: žluté

77 <102>: žluté

78 <02>: hm my neska máme děti žluté úterý.

79 <101>: švrtek ()

80 <02>: a víte co se dělo nebo co říká že má

81 dělat v to žluté úterý? ví to někdo? ono totiž

82 před velikonoci má každý den nějaký takovýhle

83 název. včera (.) bylo modré pondělí (.) neska

84 je žluté úterý (.) zítra bude sazometná středa

85 ((hluk)) potom si všechno vysvětlíme (.) ten

86 čtvrtek to bude ten zelený ten jak se na něj (

87)

88 <121>: ahoj

89 <101>: ahoj

90 <02>: ahoj frantí

91 <101>: ty máš boty

92 <02>: ten jak se na něj (...) franto pod' si k

93 nám sednout jo,

94 <101>: on má boty

95 <02>: patričku (.) on přišel s tatínkem

96 tatínek ho asi přezul jo a teď se soustředíme

97 (na kruh) zítra bude ta sazometná středa potom

98 bude ten zelený čtvrtek a potom už bude ten

99 velký pátek před těmi velikonoci že jo. a (.)

100 víte co se dělo na toho žluté úterý někdo?

101 <101>: (ne kámo)

102 <02>: patričku. takle možná si mluvil v té

103 jiné školce ale nám se to tady nelíbí jo,

104 můžeme to někdy při legraci při hře ale určitě

105 ne že na mě budeš takle mluvit na kruhu.

106 <105>: kámo

107 <02>: jo? honzíčku (...) na to žluté úterý
 108 měli lidé za úkol uklidit si (.) celý dům celý
 109 byt a mít tam ten pořádek před těmi
 110 velikonoci, aby to tam potom měli zase krásné
 111 a připravené. a já mám na vás takovou otázku
 112 (.) já si neska jako kouzelný předmět já sem
 113 nejdřív myslela děti že vezmu jako kouzelný
 114 předmět tobíčka. že si ho tu budem posílat
 115 takle v kruhu jo, ale to by asi byla fuška to
 116 bysme teda asi nezvládli vid',
 117 <104>: jo zvládli to by bylo ()
 118 <02>: <<zvládli?>>
 119 <109>: jo ()
 120 <02>: tak to tak to můžeme dneska vyzkoušet
 121 třeba v herně na koberci kde to nebude tolik
 122 bolet potom jo tobí. a my si vezmeme dneska
 123 děti (.) jako kouzelný předmět tohle kuřátko
 124 (.) a já mám pro vás otázku všichni se
 125 soustředte a než k vám doputuje kouzelný
 126 předmět tak si to dobře promyslete. jak doma
 127 pomáháte mamince. (.) když se bavíme o tom
 128 úklidu tak jesi mamince nějak pomáháte s
 129 úklidem, nebo třeba s vařením s pečením
 130 cokoliv vás napadne.
 131 <119>: já to já to fim
 132 <02>: tobíčku (.) tak já ti ho hnedka pošlu jo
 133 (.) takže každý poví jak pomáhá mamince nebo
 134 teda tatínkovi nemusíte pomáhat přece jenom
 135 mamince. jo ondro deme na to?
 136 <113>: jo
 137 <02>: všichni si to promyslete a já posílám
 138 kouzelný předmět.

139 <119>: já fim še já () pomáhám tátovi
 140 fafit palatinky
 141 <02>: vy ste neska vařili palačinky s tatškou?
 142 <119>: jo a já sem tá*chtovi pfipome-
 143 pfipomněl še musíme vyfouknout vajíka a pach
 144 še a pach je domalovat a pach je na- na- ee
 145 <02>: mhm
 146 <119>: já sem pfipomněl tachtovi še musíme
 147 vyfouknout pak je nabalvit a pak je namaovat.
 148 <02>: mhm abyste byli
 149 <119>: na ty velitonoce
 150 <02>: připravený na velikonoce. ano (.) super
 151 (.) tak míro. jak ty pomáháš doma.
 152 <111>: eh ukízím
 153 <02>: a co uklízíš.
 154 <111>: pokojíček
 155 <02>: uklízíš si svůj pokojíček? uklidíš si
 156 vždycky ty hračky?
 157 <111>: ((přikyvuje))
 158 <02>: nemusí tam vždycky přijít mamka a
 159 uklidit je po tobě
 160 <111>: ((přikyvuje))
 161 <02>: tak paráda ((ukazuje zdvižený palec))
 162 <109>: jo
 163 <02>: tak honzí (.) jak ty pomáháš mamce a
 164 tatškovi
 165 <105>: ((nádech)) tááák ((kope nohama a vrtí
 166 se))

167 <02>: chceš nám to povědět?

168 <105>: jo

169 <02>: tak povídej

170 <105>: () my chme doma my sme ()jeli

171 na takový (.) maminky ()

172 <111>: ((otáčí se k němu zády, kroutí hlavou a

173 zakrývá si oči))

174 <02>: a honzí a můžeš prosím tě trošičku víc

175 nahlas a ne (.) ne já se neptám kde ste byli

176 ale jak doma pomáháš mamince. jestli si třeba

177 uklízíš?

178 <105>: já ukízím (abych) se mohl koukat na

179 loboči

180 <02>: takže ty když si uklidíš honzíčku po

181 sobě pokoj tak se potom můžeš dívat na roboty?

182 <105>: jo

183 <02>: aha tak to máte s mamkou takovouhle

184 domluvu? mhm tak to pošli leničce (.) lenčo.

185 jak ty pomáháš doma.

186 <108>: já pomáhám babičce třeba třeba (..)

187 uvařit oběd já to nakrájím.

188 <02>: mhm a co třeba nejradši s babičkou

189 vaříš.

190 <108>: mmm mmmm špagety ((usmívá se a

191 vyplazuje jazyk))

192 <02>: <<špagety s omáčkou?>>

193 <108>: jo

194 <02>: hm

195 <109>: ty já mám nejradši (.) nejradši špagety

196 ()

197 <X>: mňam

198 <02>: tak paráda, tak děkujeme lenčo

199 <109>: já totiž ()

200 <02>: šššš

201 <108>: a třeba my s prarodičema vaříme když
202 jedem na chatu.

203 <02>: takže my tady děti máme (.) ondráškové.
204 máme už velkou kuchařku. tak to tě babička
205 aspoň naučí spousty receptů,

206 <108>: ((přikyvuje))

207 <02>: až budeš dospělá. tak pak budeš umět
208 parádně vařit. tak jo děkujeme leni.

209 <101>: do mě kope

210 <02>: tak vilí co ty jak ty (.) pomáháš doma
211 mamce tatkoví nebo babičce.

212 <121>: já sem pomáhal eeee zapnout pračku
213 mamince.

214 <02>: mhm takže ty s mamkou pereš jo. hele a
215 vilí když ta pračka potom se vypne (.) a
216 vyndáte to prádlo pomůžeš ho mamce i pověsit?
217 pomáháš jí s tím?

218 <102>: ((přikývne))

219 <02>: tak to si hodný. paráda (.) a uklízíš si
220 po sobě s bětouškou pokojíček,

221 <109>: mmm ((kňourá))

222 <102>: ((přikyvuje))

223 <02>: jo?

224 <109>: mmm

225 <02>: dobrá práce (.) milánku vydrž to.
226 kouzelný předmět už putuje.

227 <103>: já sem pomáhal že sem byl na skáje a já
228 sem tam byl kolo a elal sem tam vitěl kýho
229 oníka a ňáký žížata

230 <02>: mmm frantí já se tě zeptám. vaříš třeba
231 s mamkou a s tatškou?

232 <103>: to lá nejvim. asi jo

233 <02>: asi jo a co máš tak rád (.) franto

234 <103>: á mám lád paašinky s mskou a mněníško

235 <02>: mhm

236 <119>: á mám tachy lád palatinky flanto

237 ((hluk))

238 <02>: tak děkujeme frantí (.) františek pošle
239 kouzelný předmět dál. a kluci posunete se
240 prosím na kruh ondráškové? majdo. franta ti
241 podává kouzelný předmět. my pozdravíme
242 klárinku dobré ráno klári (.) a kouzelný
243 předmět ji dáme hned jak takle tady dokoluje
244 jo, až na konec (...) tak majdo jak pomáháš
245 doma

246 <110>: já pomáhám mamince vařit

247 <02>: vařit a co třeba vaříte majdo

248 <110>: eee (...)

249 <02>: co vaříte.

250 (...)

251 <02>: děláte taky ty oblíbený palačinky?

252 (...)

253 <02>: vilísku posad' se ať nám tady neusneš tak
254 co

255 <110>: já nevím

256 (...)

257 <110>: ()

258 <02>: cože?

259 <110>: nudle

260 <02>: nudle? mhm a vaříš ráda majdo? baví tě
261 to?

262 <110>: ((přikyvuje))

263 <02>: tak to pos- ((hluk)) teď to má patriček

264 <119>: ((stále mluví, chce si sednout učitelce
265 na klín a něco jí říct))

266 ((hluk))

267 <02>: děti

268 ((hluk))

269 <02>: páťo já sem tě teď vůbec neslyšela
270 protože ondráškové se tam poňoukají. a
271 ondráškové asi půjdou od sebe (.) kluci (.)
272 mně se to nelíbí

273 <101>: já pomáhám tátovi ukízet

274 <02>: pomáháš mu uklízet? paráda tak to si
275 hodný šímo (.) vilí jak ty doma pomáháš

276 (...)

277 <02>: chceš nám to povědět nebo ne.

278 <123>: ((kroutí hlavou))

279 <02>: jestli ne tak pošli kouzelný předmět
280 dál. ondro (.) já doufám že si si to moc dobře

281 ted' promyslel místo toho tady šťouchání do
282 ondráška takže nám taky povíš jak si doma
283 pomáháš mamce a tatkově a babice.

284 <113>: še uklísíme pokojíček

285 <02>: mm uklízíš si všechny hračky tam? (.)
286 jo?

287 <113>: ((přikyvuje))

288 <02>: jo? tak fajn tak jo. tak ondro (.)
289 pošleš kouzelný předmět dál? a jak pomáhá
290 ondrášek david?

291 <115>: á tatýnkovi pomáhá i vytávat pokojíček
292 a letnici a koupelnu a a a a ()

293 <02>: patričku

294 ((hluk, někdo přichází))

295 <115>: a a ()

296 <110>: ahoj haničko

297 ((hluk))

298 <02>: tak ahoj haničko

299 <03>: ahoj děti

300 <02>: tak ondra

301 <103>: ahoj

302 <108>: ahoj

303 <02>: ššššš ondrášek je děti jediný kdo zatím
304 řekl že pomáhá uklízet (.) rodičům úplně celý
305 byt. nejenom pokojíček svůj ale úplně celý
306 byt. (.) já ještě mílo než začneš tak já
307 haničce řeknu o čem my se bavíme jo,

308 <03>: ano?

309 <02>: haničko. my tady máme uprostřed kruhu
310 vše- takle čtyři předměty a všechny něco
311 spojuje.
312 <03>: já už to vim.
313 <02>: co haničko.
314 <03>: no že sou všechny zelené:
315 <02>: no jo vlastně (.) my máme dneska ten
316 čtvrtek zelený že jo.
317 <109>: ne:
318 <105>: ne ne:
319 <X>: to není
320 <119>: to je lutý
321 <03>: takže si to pletu?
322 <02>: my totiž máme haničko dneska žluté úterý
323 a kouzelný předmět je i tady tobíček náš,
324 <03>: tobi ty si neska schválně žlutý?
325 <02>: on je dneska schválně žlutej
326 <119>: teplaky lutou mikinu ()
327 <03>: to je (perfektní)
328 <02>: protože se na žluté úterý uklízelo,
329 ((hluk))
330 <02>: šššš
331 <03>: ššš
332 <02>: děti
333 <03>: šimone

334 <02>: tak kouzelný (.) honzíčku. kouzelný
 335 předmět teď má míla a já sem jenom haničce
 336 potřebovala říct
 337 ((hluk))
 338 <03>: šššš
 339 <02>: že se na žluté úterý uklízelo tak já se
 340 děti ptám jak doma pomáhají oni rodičům.
 341 mamince a tatínkovi jo,
 342 <119>: () ((šeptá
 343 paní učitelce))
 344 <02>: tak mílo
 345 <109>: pomáhám mamince s vařením a pečením
 346 prostě dám- prostě dávám různý ingredience.
 347 <02>: mm a pomáhal si mamince i mílo i teďka s
 348 těma vajíčkama?
 349 <03>: ššš
 350 <109>: m m m nevím
 351 <02>: nevíš?
 352 <109>: jo. jo já sem vykrajoval no a pak sem
 353 si ještě vykrajoval svoje no. a mám je doma a
 354 ještě sem si vymodeloval žížalu perník.
 355 <02>: jeee teda no tak to sem teda na zítra na
 356 zítra zvědavá
 357 <109>: jo ale ale=
 358 <03>: =vy už ste dělali ty perníčky s mamčou.
 359 <109>: jo a už poč- e ((plácne se rukou do
 360 čela)) aaa já už vim co sem e málokdy pomáhám
 361 vysávat. hm
 362 <02>: málokdy jo?

363 <109>: jo a jestli ste se chtěli zeptat jestli
364 si uklízím často pokoj no (.) tak to (.) ne.
365 <02>: ne?
366 <03>: neuklízíš si často pokoj?
367 <02>: ty tam máš rozházené hračky?
368 <109>: mám.
369 <03>: máš jo.
370 <02>: teda hele [myslíš si]
371 <03>: [a dneska] je žluté úterý to
372 by možná chtělo [napravit]
373 <02>: [možná] možná by si neska mílo
374 mohl přijít domu (.) a říct mamce tak mamko
375 neska já si to všechno uklidím když je to
376 žlutý úterý aby sis koukala. jaký to tady mám
377 pěkný. co (.) zkusíš to?
378 <109>: ((kroutí hlavou))
379 <02>: ne? a myslíš že se to těm hračkám líbí
380 že sou tam tak poházené?
381 <109>: já neví:m
382 <02>: nevíš? no
383 <03>: mílo ty seš takový vědecký typ jo tak já
384 ti něco povím jo, víš co zjistili normálně
385 vědci?
386 <02>: šimonku
387 <03>: že když jsou lidé (.) v hezkém uklizeném
388 prostředí, tak mají lepší náladu než když jsou
389 v nepořádku protože ten nepořádek působí
390 chaoticky (.) a kazí mu to náladu tak to někdy
391 můžeš vyzkoušet.=
392 <109>: =mně mně ne mně málo=

393 <03>: tak to můžeš někdy vyzkoušet jestli ti
394 není líp v uklizeném pokojíčku.

395 <02>: možná si mílo představ (.) že bysme tady
396 ve školce neměli to košťátkové pravidlo (.) že
397 vy byste si tu vůbec neuklízeli po sobě ani
398 hračky ani pomůcky ani třeba nádobí. a my
399 bysme to tady měli úplně jak v chlívku (.)
400 chodili [byste se]

401 <03>: [líbilo] by se vám to?

402 <X>: neee

403 <02>: líbilo by se vám to tu že byste ráno se
404 objevili ve dveřích s maminkou a s tatínkem
405 jupí já du do školky. ale tady je nepořádek.
406 líbilo by se vám to?

407 <X>: nee

408 <02>: asi moc ne. ono je to asi pravda co ta
409 hanička říká. že když máme hezky uklizeno a
410 máme to tu takové vyzdobené a příjemné takže
411 se nám tady hnedka líp takle pracuje

412 <113>: hmmm

413 <02>: a sme tu radši. že,

414 <119> je to epfí

415 <02>: že jo. mílo (.) pošleš to ještě
416 stelince? stelí jak ty doma pomáháš. (.) já
417 asi tuším.

418 ((kluci lezou pod matrace a zlobí))

419 <03>: ne vůbec si ho [nevšímej a poslouvej]

420 <02>: [ty si teď velká]
421 pomocnice vid',

422 <112>: nevím

423 <02>: s máťou pomáháš? a jak s tou máťou třeba
424 pomáháš.

425 <112>: já ()

426 <02>: [cože?]

427 <03>: [stelí] řekni to nahlas neslyší tě ani

428 <112>: že dyž brečí tak=

429 <02>: =a zkus mluvit takle na děti ne do té
430 země. to potom není slyšet.

431 <112>: že dyš brečí tak jí u- (pochovat)

432 <02>: pochováš mhm takže ji tak hezky
433 ukonejšíš aby nebyla smutná vid'. tak to si
434 hodná ségra (.) honzíčku posadíš je ještě za
435 [náma prosím]

436 <03>: [a jak pomáhá] doma janča.

437 <104>: (s tátou) vařim (.) peču koláče.

438 <02>: mm

439 <03>: a táta u vás [vaří a peče]

440 <104>: ((přikyvuje))

441 <02>: [a janinka] je tady
442 proslulá s tatínkem tím jablečným koláčem vid'.

443 <03>: to dělaj s tátou?

444 <02>: to dělaj s tátou. [takový výborný koláč]

445 <03>: [(sem si vždycky přála)]

446 <02>: tak to jo jani to si velká pomocnice tak
447 (.) ještě barunka, (.) baru

448 <102>: my sme byli předevčírem na chalupě a
449 tam a tam mamince pomáhala uklízet listí

450 <119>: a já taky

451 <02>: pš mhm

452 <102>: a ještě sem pomáhala babičce péct
453 bábovku a vysávat mamince (přecíň).

454 <02>: [jeee]

455 <03>: [hezky]

456 <02>: a já vám děti něco povím. já sem šla
457 včera s domčou ze školky (.) a potkala sem
458 ještě barunku a tobíka s nanukem v ruce. vid'
459 (.) seděli tam na zídce a maminka mi říkala
460 (.) toničko podívejte se na ty moje ruce a
461 představte si že ta maminka takhle [měla]

462 <03>: [ssss]

463 <02>: jeden mozol vedle druhého takové
464 puchýřky a ty puchýřky vznikají ve chvíli kdy
465 se hodně pracuje rukama. takže to bylo vidět
466 že ste si hodně vopravdu na tý zahrádce (.) na
467 tý chaloupce dali práci. že ste tam maminka
468 říkala že i dřevo že jo, za- potom ste

469 (..)

470 <02>: schrabávali to listí je to tak takže tam
471 s tím měli strašně moc práce.

472 <102>: jo a ještě ještě sme se ee my tam máme
473 z kopce pod kopečkem máme tam opravdickej ten
474 kde to listí a vždycky a vždycky když sme tam
475 tak si pak sednem do () a pak
476 zase nahoru

477 <02>: hmm

478 ((hluk))

479 <02>: hm a děti barunka teďka řekla že mají na
480 zahrádce na chaloupce kompot

481 <109>: kompot?

482 <02>: víte někdo jaký je rozdíl mezi (.)
 483 kompotem a kompostem ((děti se hlásí)) to sou
 484 dvě skoro stejné (.) slova
 485 <109>: já vim já vim
 486 <02>: tam jenom jedno písmenko přebývá
 487 <03>: ššš
 488 <02>: tobičku jaký je mezi tím rozdíl.
 489 <119>: še še še tam je tláva my tam dáváme
 490 šdyky tlávu
 491 <02>: mm a tu trávu
 492 <119>: [()]
 493 <02>: [a tu posekanou] trávu
 494 <119>: s tatínkem tatínek je tatínek che- ch-
 495 chrabe tatínek chlabe a má tam ()
 496 tachle [a já mám ()]
 497 <03>: [majdo. ne- () pocem]
 498 <102>: mm a děti a tu posekanou trávu. to
 499 dáváme na kompot, (.) nebo na kompost.
 500 <X>: na kompo-=
 501 <02>: =mílo
 502 <109>: na kompost
 503 <02>: hm to je kompost jo: bety. tam se dávají
 504 různé šlupky od ovoce různé (.) odřezky=
 505 <109>: [=noo a]
 506 <03>: [=víte co] se tam děje? to vám teda
 507 řeknu. [my máme na zahradě]
 508 <109>: [jo já to vim]

509 <03>: kompost a dáváme tam všechen tento odpad
 510 i ze zahrádky (.) [i z kuchyně]
 511 <109>: [jo já vim co se] s tím děje.
 512 <03>: ovoce a šlupky od brambor a tak (.) a
 513 když tam strčíte dovnitř ruku do toho kompostu
 514 tak je tam hrozné teplo. je to úplně horké.
 515 (.) a vlastně ono se to tam jakoby se rozpadá
 516 všechny ty šlupky a jablíčka a vohryzky (.) a
 517 potom se z toho stane (.) hnojivo a můžem si
 518 to dávat n záhonky, a [můžem si to hezky (
 519)]
 520 <109>: [no no to se chtěl právě]
 521 <02>: [a co je to ten kompot]
 522 (.) teda
 523 <119>: ooo
 524 <02>: co je kompot. vilí
 525 <03>: hlásil ses? nebo ne.
 526 <02>: tak kdo se hlásí míla ten to ví. a je tu
 527 eště někdo kdo ví co je kompot?
 528 (...)
 529 <02>: lenčo.
 530 <119>: jo
 531 <108>: no to je takový u babičky máme kompot.
 532 a já tam nosím tak (.) ty šlupky.
 533 <03>: hm to je taky kompost,=
 534 <02>: =to je kompost. a kompot?
 535 <119>: my máme
 536 <02>: co je kompot
 537 <119>: [my]

538 <02>: [já] třeba děti když nám tady tisknu ten
539 jídelníček co máme na nástěnce (.) tak se tam
540 kolikrát píše že třeba (.) kuřecí řízek s
541 bramborovou kaší a jablečným kompotem. tak je
542 tam s kompotem ne s kompostem a co to teda
543 znamená. tobičku?

544 <119>: no to je še ()

545 ((hluk, honza zapíná a rozpíná boty na suchý
546 zip))

547 <02>: honzí

548 <119>: [no že že]

549 <02>: [co je to] ten kompot tobí.

550 <02>: še tu tlávu tam donesem a je to (

551) a můžem to psesít a

552 ((hluk))

553 <02>: ale děti

554 ((hluk, tobiček stále mluví))

555 <02>: tobičku

556 <119>: a a a

557 <02>: ale já se teďka ptám,

558 <119>: a še to tam je jak se tláva seká

559 <02>: ale děti já sem se pořád nedozvěděla co

560 je to ten kompot, já už vim jak se seká tráva

561 (.) co vzniká z kompostu ale co je to ten

562 kompot,

563 ((hluk))

564 <02>: mílo tak nám to vysvětlí už.

565 <109>: kompot je prostě takový ovoce ()

566 se šťávou.

567 <02>: no to je taková takové zavařené ovoce
568 <109>: no
569 <02>: a dává se právě takle jako příloha (..)
570 k různým jídlům že jablečný kompot jaký ještě
571 m-
572 <109>: mandarinkovej
573 <02>: mandarinkovej
574 <109>: jahodovej
575 ((hluk))
576 <109>: jablečnej klidně hruškovej
577 <119>: meloun
578 <03>: melounkovej
579 <02>: meruňkový jasně
580 <112>: malinovej
581 ((hluk, děti se překřikují))
582 <02>: jasně takže to je to ovoce
583 <119>: ((hladí paní učitelku po vlasech, chce
584 si ji sednout na klín, něco jí říká))
585 <02>: takže to je to ovoce, které je sesbírané
586 děti (.) je dané do sklenic nebo do plechovky
587 aby (.) dlouho vydrželo je zavařené tobičku
588 (.) a potom si ho můžete kdykoliv takle dát.
589 <119>: no a mohou být i jahodový
590 ((hluk))
591 <02>: ššš
592 <02>: tak a děti (.) my teda dneska ((hluk))
593 <119>: a le já

594 <02>: ano tobičku. a neskákej mi do řeči ale.
595 tak děti my dneska k svačince sice (.)
596 nebudeme mít kompot, budeme mít jogurt s myslí
597 takže si všichni podte pomalu umýt ruce (.)
598 a deme na sváču ((hluk))